









NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

VIERUNDZWANZIGSTER BAND

1909

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

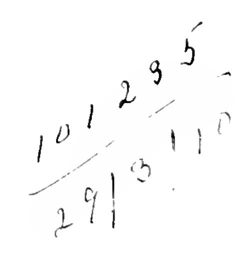


NEUE JAHRBÜCHER
FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

ZWÖLFTER JAHRGANG 1909



1909
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908) UND XXIV (1909)

Friedrich Aly in Marburg (XXII 1. 521)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Neuwied (XXIV 478)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312)
Kurt Fleischer (†) (XXIV 264. 380)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth in Leipzig (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Eugen Grünwald in Berlin (XXII 576)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)
B. Heil in Kassel (XXIV 178)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Max Holtze in Leipzig (XXIV 295)
Bernhard Huebner in Köln (XXII 219)
Otto Kämmel in Dresden-Loschwitz (XXII 200)
Willibald Klatt in Steglitz bei Berlin (XXIV 401)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30, XXIV 113)
Ernst Korselt in Annaberg (XXIV 349)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch in Berlin (XXIV 111)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Zwickau (XXIV 398)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518)
Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Walther Ruge in Leipzig (XXIV 62)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422)
Hermann Schwarz in Marburg (XXIV 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Paul Stötzner in Zwickau (XXII 358. 359)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Gießen (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg bei Berlin (XXII 469. 485)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
Paul Vogel in Leipzig (XXIV 65)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Max Wiesenthal in Lötzen (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle (XXIV 276. 330)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182)

INHALT

Seite

Die Hochschule von Alexandria im IV. und V. Jahrhundert p. Ch. n. Von Fritz Schemmel . . . 438
Centonen in Konrad Wimpinas Almae universitatis studii Lipzensis et urbis Liptzg descriptio. Von Ernst Beutler . . . 363
Über die Institutio principis Christiani des Erasmus. Von Ludwig Enthoven . . . 312
Jakob Micyllus und Joachim Camerarius. Von Georg Ellinger . . . 150
Über eine Studienordnung für angehende Studenten aus dem Jahre 1588. Von Rudolf Windel . . . 276
Johann von Rist, Rektor Cracoviensis. Ein Kultur- und Sittenbild aus dem Schulleben des XVIII. Jahrhunderts. Von Heinrich Schnell . . . 221
Alte Weisheiten und Wünsche. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Schulreformbewegung. Von Max Ortner . . . 209
Aus den Tagebüchern eines Bautzener Gymnasiasten 1814—1819. Aus dem Nachlasse von Kurt Fleischer († 1905) . . . 264
Aus Briefen eines Leipziger Studenten an seine Eltern 1819—1824. Aus dem Nachlasse von Kurt Fleischer . . . 380
Vom jungen Jacobitz und vom jungen Bergk. Ein Zeugnis und ein Anstellungsgesuch. Von Gustav Wustmann . . . 58
Aus einem pädagogischen Vermächtnis (Friedrich Albert Lange). Von Ludwig Hasenclever . . . 92

Zu Friedrich Alys Bericht über die österreichische Mittelschulenquete. (N. J. 1908 S. 521 ff.) Von Eduard Martinak . . . 174
Ostwalds Angriff auf die humanistische Schule. Von Fritz Friedrich . . . 465
Lehrer und Gelehrter. Von Kurt Geißler . . . 549
Das Alter der Abiturienten in Preußen und Sachsen. Von Heinrich Stürenburg . . . 561
Welche Gründe sprechen gegen die Abtrennung der Oberstufe und gegen ihren Ausbau zu einer selbständigen Anstalt? Von Willibald Klatt . . . 401
Bemerkungen zum Stundenplan des sächsischen Gymnasiums. Von Max Holtze . . . 295
Elterngedanken über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. Von Carl Matthias . . . 246
Licht- und Schattenseiten der modernen Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Von Ernst Korselt . . . 349
Die experimentale Pädagogik in Deutschland. III. IV. V. Von Hermann Schwarz . . . 1
Viermal zehn Gebote für Schüler, Lehrer, Direktoren, Oberschulbehörden. Von Paul Cauer . . . 337
Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun? Von Max Wiesenthal . . . 521
Zur Entwicklung der Eigenart. Von Paul Vogel . . . 65
Zur Beurteilung der Aufmerksamkeit. Von Waldemar Olsen . . . 83

Über eine deutsche Rhetorik aus dem Jahre 1634. Von Rudolf Windel . . . 330
Ein zeitgenössisches Seitenstück zu Schillers Taucher. Von August Döring . . . 140

Seite
Zu dem Aufsatze von A. Döring: 'Ein zeitgenössisches Seitenstück zu Schillers Taucher'. Von B. Schulze 335
Über den Betrieb der deutschen Philologie an unsern Universitäten. Von Ernst Elster 540
Ein Jahr deutschen Unterrichts (O II). Von Alfred Biese 478
Grenzen und Ziele des Lateinunterrichts im Realgymnasium. Von Otto Stange . 487
Die lateinisch-deutsche Übersetzung in der Reifeprüfung der sächsischen Gymnasien und ihre Bedeutung für den Betrieb des lateinischen Unterrichts in den Primen Von Ernst Schwabe 422
Der Konjunktiv in den Konsekutivsätzen mit ut. Von Rudolf Methner . . . 185
Die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen. Von Franz Stürmer . . 31
Alte Geschichte und Gegenwart. Von Wilhelm Knögel 113
Bildungszweck und Stoffauswahl im Geschichtsunterricht. Von Fritz Friedrich . . 69
Die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterricht. Von Franz Bender 432
Die ältere römische Geschichte im Unterricht. Von George Rindfleisch 499
Die Bedeutung der Turnspiele im Organismus unseres höheren Unterrichtswesens. Von Franz Hahne 255

Register der im Jahrgang 1909 besprochenen Schriften VIII

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1909 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

Brausch, Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts (Leipzig 1909) 463

E. Ebner, Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten (Nürnberg 1908) 279

Festschrift zum fünfzigjährigen Jubiläum des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums am 17. Mai 1908. Veröffentlicht von seinem Lehrerkollegium (Berlin 1908) 231

H. Gaudig, Didaktische Präludien (Leipzig 1909) 183

H. Grein, Die Schule im Dienste sozialer Erziehung (Leipzig 1908) 182

Harder, Ein Vorschlag zur Erweiterung der lateinischen Schullektüre (Neumünster 1908) 398

Hugo Jentsch, Geschichte des Gymnasiums zu Guben. Zweiter Teil 1708—1772 (Guben 1908) 231

O. Kämmel, Geschichte des Leipziger Schulwesens vom Anfange des XIII. bis gegen die Mitte des XIX. Jahrhunderts (1214—1846) (Leipzig 1909) 517

F. G. Kenyon, Two Greek school tablets (Journ. Hell. Studies 1909) 581

F. Kohlrausch, Kleiner Leitfaden der praktischen Physik. 2. verm. Aufl. (Leipzig 1908) 61

K. Kraepelin, Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen (Leipzig 1907) 61

E. Meumann, Intelligenz und Wille (Leipzig 1908) 396

M. Offner, Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung (Berlin 1909) 394

Friedrich Paulsen, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands (Berlin 1909) 111

J. Poeschel, Luftreisen (Leipzig 1908) 62

Schaffen und Schauen (Leipzig 1909) 178

B. Schmidt, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften (Leipzig 1907) 62

E. Schmiele, Das Königliche Wilhelms-Gymnasium in den Jahren 1858—1908 (Berlin 1908) 231

Seydlitz, Geographie Ausg. A: Grundzüge, für höhere Schulen bearb. v. Tronnier. 25. Bearbeitg. (Breslau 1908); *Seydlitz*, Geographie Ausg. B: Kleines Lehrbuch, bearb. v. Rohrmann. 23. Bearbeitg. (Breslau 1908) 458

Ulbricht, Grundzüge der alten Geschichte. 4. Aufl., bearb v. W. Becher. I. Griechische Geschichte (Meißen 1909) 460

E. Vowinckel, Pädagogische Deutungen (Berlin 1908) 183

P. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen (Leipzig 1908) 61

H. Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers (München 1907) 182

E. Ziebarth, Aus dem griechischen Schulwesen (Leipzig 1909) 581

DIE EXPERIMENTALE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Von Hermann Schwarz

III

Zwischen diesem und dem vorigen Artikel[1]) liegt die neueste zweibändige Veröffentlichung eines Mitschöpfers der experimentalen Pädagogik, Ernst Meumanns 'Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen' (1907). Charakteristisch für dies Werk ist Fülle des Materials, Weite des Blickes und der Geist kritischer Vorsicht, in dem es gehalten ist. Es wird nützlich sein, ehe wir weiterschreiten, die Ausführungen unseres letzten Artikels mit den entsprechenden bei Meumann zu vergleichen.

Wir waren dem Tagesverlaufe der psychischen Energie nachgegangen, von der wir annahmen, daß sie im Zustande der Aufmerksamkeit konzentriert vorliege. Sowohl nach den Taktierversuchen von W. A. Lay und Stern, wie nach statistischen Angaben Lasers und Schmidts[2]) war uns die Nachmittagszeit von 4—6, noch mehr die Zeit von 5—7 Uhr als eine energiekräftige, die Mittagszeit zwischen 12 und 3 Uhr als eine energieschwache Zeit entgegengetreten. Auch Meumann wertet ebenso. Nichtsdestoweniger fand er häufig nach dem Mittagessen eine Beschleunigung des Klopftempos, die er auf den besseren Ernährungszustand des Körpers zurückführt. Ebenso ergab sich ihm, daß auch die jeweilige Stimmung das Klopftempo beeinflusse.[3]) Wir werden hiernach dem genannten Autor recht geben, daß die Taktiermethode das sichere Maß der psychischen Energie, das sich ihre Erfinder von ihr versprochen hatten, nicht abgibt.

Etwas anderes als die exakten Messungen psychischer Energie sind indessen die Angaben über ihren Verlauf. Berücksichtigen wir, daß W. A. Lay seine Angaben aus einer großen Menge von Taktierversuchen gewonnen hat, so darf derselbe Gesichtspunkt in Kraft treten, den Meumann für die Resultate der Ermüdungsmessungen gelten läßt. Trotz ihrer Unsicherheit sei nämlich den Ermüdungsmessungen um deswillen eine gewisse praktische Bedeutung zuzuerkennen, weil sie an einer großen Anzahl von Personen ausgeführt worden seien. So komme den dabei festgestellten Durchschnittsergebnissen das Gesetz der großen Zahlen zu Hilfe. Es sichere solchen Durchschnittswerten auch dann eine Bedeutung, wenn ein gewisser Bruchteil der Einzelmessungen keine klaren Resultate gebe; die Aufstellung der Mittelzahlen gleiche viele Schwankungen und Unregelmäßigkeiten der Einzelresultate aus.[4]) Die Gunst solcher Argumentation darf auch Lays Angaben über den Verlauf der psychischen

[1]) Bd. XX S. 537 ff. [2]) Meumann, Vorlesungen I 345 f.; Schmidt a. a. O. S. 34—36.
[3]) Meumann, ebd. II 117 f. [4]) Ebd. II 118.

Energie um so eher zugute kommen, da sie durch Sterns Resultate bestätigt werden und mit den Beobachtungen zusammenstimmen, die Laser über den Gang der Leistungsfähigkeit seiner Schüler während der Unterrichtsstunden, Schmidt über die erfolgreichsten Zeiten der häuslichen Arbeiten von Volksschulkindern mitgeteilt hat. Man nehme hinzu, was wir alle aus Erfahrung wissen. 'Von der Einführung der Nahrung bis zu ihrer vollen Verwertung vergeht eine Zeit von mehreren Stunden. Während dieser Zeit ist namentlich nach kräftigen Mahlzeiten die geistige Leistungsfähigkeit entschieden herabgesetzt. Späterhin aber bessert sie sich allmählich, und zugleich nimmt die Ermüdbarkeit ab. Mit oder nächst dem Morgenstande ist die Zeit von drei bis vier Stunden nach der Hauptmahlzeit diejenige, welche für die geistige Arbeit die günstigsten Verhältnisse darbietet.'[1])

Unser voriger Artikel hatte ferner von der Ermüdung gehandelt, die durch geistige Arbeit erzeugt wird, die also auch der Schulunterricht notwendig bei Schülern (und Lehrern) hervorruft. Diese Ermüdung ist mehr als das Gefühl der Müdigkeit. 'Die Ermüdung hängt vom Schwinden des verfügbaren Kräftevorrats ab; ihr Grad wird gemessen durch die Herabsetzung der Leistungsfähigkeit. Das Gefühl der Müdigkeit dagegen kann durch einförmige Arbeit erzeugt werden, ohne daß irgendwie von einer wirklichen Herabsetzung der Arbeitskraft die Rede wäre.'[2]) Die Schüler mit zu sehr herabgesetzter Leistungsfähigkeit arbeiten zu lassen, wäre ebenso pädagogisch unzweckmäßig, wie hygienisch bedenklich. Ob das Maß und die Verteilung, wie heute die Schule ihre Zöglinge anspornt, gesundheitsschädlich ist? Die Klagen hierüber sind oft übertrieben worden. Meumann schreibt auf Grund seiner Schweizer Erfahrungen, daß er in der Volksschule wirklich schädliche Grade der Ermüdung nur ausnahmsweise (in der Periode schnellen Wachstums), meist sogar überraschend geringe Grade angetroffen habe.[3]) Nur 'in vereinzelten Fällen trat bei jeder Art von Prüfung hochgradige und gefährliche Ermüdung hervor, so oft gewisse Kombinationen von Unterrichtsstunden vorausgegangen waren', insbesondere bei körperlich schwachen Individuen nach Turnen, das nachmittags auf vierstündigen Vormittagsunterricht folgte. Anders, fährt Meumann fort, scheine es mit den Schülern höherer Schulen, Gymnasiasten und Realschülern, zu stehen. Bei ihnen seien Zustände von hochgradiger gesundheitsschädlicher Ermüdung nicht selten konstatiert worden.[4]) Griesbach behauptet sogar, daß ein fleißiger Student der Medizin, ein Telegraphist, ein Lokomotivführer nach zehnstündiger Arbeitszeit nicht einen so hohen Grad von Ermüdung aufweisen wie Sekundaner und Primaner.[5])

[1]) Kraepelin, Über geistige Arbeit S. 20. Aber auch bei Personen, die ihre Mahlzeiten abends nehmen, läßt in den frühen Nachmittagsstunden die Arbeit nach, Meumann II 346.

[2]) Kraepelin, Zur Überbürdungsfrage S. 10 11.

[3]) Die Schüler erhielten zum Teil keine Hausaufgaben.

[4]) Ebd. II 125 f. Vgl. Meumann, Haus- und Schularbeit S. 41. 46

[5]) Nach einem Zitat aus der 'Medizinischen Reform', Berlin 1906, Nr. 24, das Roller 'Hausaufgaben und höhere Schulen' S. 13 mitteilt

Die Ursache dieser Erscheinung läßt sich im Zusammenwirken zweier Umstände vermuten: einer Überlast häuslicher Arbeiten am Nachmittage und der Häufung der Unterrichtsstunden am Vormittage. Je länger hintereinander der Schüler am Vormittage ermüdet worden ist, um so länger dauert es, bis er wieder arbeitsfrisch wird. Er ist vielleicht nachmittags noch nicht ausgeruht genug, wenn ihn die Pflicht der häuslichen Arbeiten schon wieder zu geistiger Anspannung zwingt. Ist er aber nicht ausgeruht genug, so wird er um so rascher von neuem ermüden. Es wäre denkbar, daß schon eine Verlegung der fünften Vormittagsstunde auf den späteren Nachmittag vieles hülfe. Die Vormittagsanstrengung wäre geringer. Die Erholungszeit reichte vielleicht hin, sie völlig zu kompensieren. Die neue Anstrengung träfe den Schüler in frischem Zustande und überdies zu besonders energiekräftiger Zeit. Er bliebe für die häuslichen Arbeiten in leistungsfähigerem Zustande als bei dem heute üblichen Modus.

Man könnte gegen solche Verlegung Bedenken hegen. Die absolute Ermüdung der Schüler, ist gesagt worden, schreite unaufhaltsam von Stunde zu Stunde fort. Da das Wachsein keine vollständige Ruhe, sondern immer Bewußtseinstätigkeit bedeute, nehme die geistige Gesamtermüdung im Laufe des Tages stetig zu.[1]) Diesem beständigen Sinken der Leistungsfähigkeit gegenüber sei das Auf und Ab der Energieschwankungen nur eine Größe niederer Ordnung. Mögen die späteren Nachmittagsstunden relativ energiekräftig sein; mit ihrer schon stark gestiegenen Aufzehrung der verfügbaren Kraftvorräte seien sie, absolut genommen, *eo ipso* minderwertig gegenüber allen Vormittagsstunden. Dieser Einwand beruht auf nackter und übereilter Theorie. Könnte es nicht für unsere Arbeitsleistung gleichgültig sein, wieviel psychophysische Energie da ist, solange sie sich nur bequem zur Verfügung stellt? Sonst ließe sich die erholende Wirkung von Pausen nicht verstehen, noch weniger könnte sich nach zweckmäßig getroffenen Pausen (wie es eine erstmalige Pause mit Sicherheit gestattet) die Anfangsleistung wieder herstellen. Die erholende Wirkung von Pausen ist aber Tatsache, und es ist auch Tatsache, daß jene um so größer ist, je länger die Pausen dauern.[2]) Legt man also nach vier vorangehenden Unterrichtsstunden, unmittelbar anschließend, noch eine zu, so sind schon darum die Arbeitsbedingungen und nachher die Erholungsbedingungen ungünstiger, als wenn man, nach Zwischenschaltung mehrstündiger Erholungszeit, erst am späteren Nachmittage mit der Anspannung des kindlichen Gehirns fortfährt.

Nun wollen freilich eine Reihe von Experimentatoren beobachtet haben, daß die Nachmittagslektionen — folglich auch die nachmittägigen häuslichen Arbeiten! — viel mehr ermüden als die Vormittagslektionen.[3]) Das würde

[1]) Kraepelin, Die Arbeitskurve. Philosophische Studien 1902, S. 459 ff.

[2]) Die Arbeitsfähigkeit läßt sich durch Pausen steigern. Sie schwillt auf und ab. Behauptet man, daß die Ermüdung immer mehr, schon durch das bloße Wachsein, zunimmt, so bliebe nur übrig, daß Ermüdung und Verlust an Arbeitsfähigkeit zweierlei sind.

[3]) Meumann, Vorlesungen II 109 Anm. 113.

das oben geäußerte Bedenken in der Tat bestätigen. Meumann tritt aber jenen Angaben sehr bestimmt entgegen. Er fand bei Ermüdungsmessungen an Züricher Volksschülern, daß nur dann hochgradige Ermüdung nach dem Nachmittagsunterricht zu konstatieren war, wenn die Kinder zugleich Turnen, Trommeln, gymnastische Spiele u. dgl. m. getrieben hatten. Die Ergogramme ergaben dann manchmal weniger als die Hälfte der Normalarbeit.[1] Es entspricht das auch der anderweitig bekannten Feststellung, daß sehr häufig körperliche Arbeit die Schüler geistig müder macht als gleichlang dauernde geistige Arbeit. Man muß hiernach fordern, daß speziell auch die häuslichen Arbeiten der Schüler niemals nach Bewegungsspielen oder Sportbetrieb, sondern vorher zu erledigen sind. Ebenso ist das Tollen der Schüler in den Unterrichtspausen zu vermeiden.

Indessen alle diese Bemerkungen sind nur präliminarisch. Man wird sich nicht gedrängt fühlen, einen Teil dessen, was jetzt im Vormittagsunterricht erledigt wird, auf Nachmittagsstunden zu verlegen, solange der Nachweis fehlt, daß der Vormittag im gegenwärtigen Schulbetriebe zu sehr belastet ist. Man wird jene Verlegung nicht vornehmen können, wenn die Menge der häuslichen Schulaufgaben die Nachmittagskraft der Schüler schon für sich zu stark verbraucht und dennoch nicht reduziert werden darf. Der Ausweg, daß die auf den Nachmittag verlegte Unterrichtsstunde vielleicht zugleich den 'häuslichen' Schulaufgaben dienen könne, bleibe, bis er sich von selbst aufdrängt, vorläufig außer Betracht.

Anhaltspunkte, um uns über das Maß oder Übermaß der *Vormittagsbelastung* unserer Schuljugend klar zu werden, geben uns Kraepelins schöne Studien über 'Die Arbeitskurve' an die Hand. Anhaltspunkte, um über den Wert oder Unwert *häuslicher Arbeiten* der Schüler ins Reine zu kommen, liefern uns die nicht weniger interessanten statistischen und experimentellen Untersuchungen anderer Autoren. Wir wollen zuerst die Frage der *häuslichen Arbeiten* ins Auge fassen.

In der Frage nach dem Wert der häuslichen Schularbeit schwanken die Meinungen. Sie wird von praktischen Schulmännern ebenso oft empfohlen, wie unbedingt abgelehnt. Den maßgebenden Behörden (Deutschlands) gilt sie für ein wesentliches und unentbehrliches Glied des Schulorganismus.[2] Die regelmäßige häusliche Arbeit sei unumgänglich, um durch Aneignung und Befestigung des Gelernten die Schulleistung der Zöglinge zu ergänzen. Soweit dieser Zweck in Betracht kommt, handelt es sich im wesentlichen um mündliche Arbeiten, und zwar um solche, die ihrer Art nach von der Schulleistung abweichen. Letztere besteht vorwiegend in der Aufnahme von etwas Neuem; jene bestehen in sei es 'einfachem Nachlesen des in der Schule Verarbeiteten oder Vor-

[1] Ebd. II 119 20

[2] Roller, Hausaufgaben und höhere Schulen, 1907, stellt in sehr verdienstlicher Weise die einschlägigen Verordnungen der deutschen Schulbehörden, nach den Staaten geordnet, zusammen. Ich habe mich bemüht, durch Angaben zahlreicher Stellen auf sachlich Zusammengehöriges zu verweisen, das bei jener Anordnung naturgemäß vielfach getrennt ist.

bereiteten, sei es sinngemäßem Memorieren, sei es mehr mechanischer Gedächtnisarbeit, je nachdem es das Fach verlangt und die Altersstufe gestattet".[1]) Die häusliche Arbeit des Schülers soll ferner zu planmäßiger häuslicher Zeiteinteilung und als schriftliche zur Ordnung und Sauberkeit anleiten; dies auf allen Stufen und ganz besonders den unteren (Reinschriften, die Schematik von Rechenaufgaben, Zeichnungen usw.).[2]) Endlich soll die häusliche Arbeit vorwiegend als schriftliche (deutscher Aufsatz, mathematische Konstruktionsaufgaben, Exerzitien), aber auch als mündliche (freier Vortrag) zu selbständiger Geistestätigkeit erziehen.[3]) Hierzu tritt ein Gesichtspunkt der Sozialpädagogik: die Kinder schon früh daran zu gewöhnen, auch zu Hause etwas für einen Beruf, für die Zwecke einer Gemeinschaft, in der sie stehen, zu tun.[4])

Der letztere Gesichtspunkt, das soziale Pflichtbewußtsein des Schülers neben der Pflege, die es in der Schule erfährt, in der unterrichtsfreien Zeit noch besonders entwickeln zu wollen, erscheint uns von vornherein nicht zwingend. Sollte es nicht genügen, daß der Schüler früh aus dem Bette heraus und den nicht immer beliebten Weg zur Schule antreten muß? Es ist ja klar, daß die 5—6 Stunden, die ihm die Schule täglich raubt, reichliche Gelegenheit bieten, in ihm die Tugenden sozialen Gehorsams und pflichtmäßiger Unterordnung zu entfalten.[5]) Welche Leistung der Selbstüberwindung vollbringt doch jeder jüngere Schüler, der sich, abgeschieden von den Freuden des Schulplatzes, für Dinge interessieren soll und interessieren läßt, die zunächst weit außerhalb der Richtung seines spontanen Betätigungsdranges liegen! Welche eiserne Disziplin liegt darin, daß in den Unterrichtsstunden die Zöglinge fortgesetzt mit dem Gedankengange des Lehrers gehen, ihre eigenen Assoziationen und Willensimpulse aber zurückdrängen müssen!

Hier in der Schule ist aber auch der einzig naturgemäße Nährboden, um die Einflüsse des Gesamtgeistes auf den Schüler lebendig werden zu lassen. Hier wirken Anschauung und Milieu unmittelbar auf ihn ein: der Anblick der gesamten imponierenden Organisation, in der er ein untergeordnetes Glied ist, des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr, das treibende und anspornende Moment des Klassenunterrichts. Wie dieses schon in die intellektuellen Leistungen des Schülers einen Schwung bringt, den der einsam Arbeitende nicht aufzubringen vermag, geht aus Versuchen hervor, über die bald zu berichten ist. Wir werden hier den Schüler gleichsam von selbst in ein soziales Individuum verwandelt finden, abgesehen davon, daß die beständige Gemeinschaft mit Mitschülern und Lehrern die Impulse eines solchen, Genossenschaftsgeist und willige Fügsamkeit für die Einstellung in die Arbeitsgemeinschaft, auch in seinen Charakter hineinbringt.

[1]) Roller a. a. O. S. 92. [2]) Ebd. S. 57, 70, 97, vgl. 65.
[3]) Ebd. S. 17 f. 20. [4]) Ebd. S. 44.
[5]) Analoges gilt von den schriftlichen Arbeiten, die zur Ordnung und Sauberkeit anhalten sollen. Hierzu bietet die Schule schon von selbst Gelegenheit genug. Auch wird kein Lehrer allein zu diesem Zwecke Arbeiten verhängen. Das Entscheidende bleibt der Gesichtspunkt, daß sie den Unterricht irgendwie materiell ergänzen

Wo man über solche Agentien, den Schüler sozial zu entwickeln, verfügt, wozu braucht es noch weiterer, zumal wenn sie minderwertig sind? In der Schule soziales Anschauungsleben, zu Hause höchstens soziales Gedankenleben, falls solches im Alter der Schuljahre überhaupt schon eintreten kann. Gibt es nicht auch umgekehrt ein soziales Pflichtbewußtsein, das wir der Jugend gegenüber haben sollen? Daß sich der Schüler genügend erholen könne, ist eine hygienische Notwendigkeit. So haben wir dafür zu sorgen, daß ihm die Gelegenheit dazu bleibt. Gälte uns die Zumutung, nach 5—6stündigem Schulunterricht noch den Zwang mehrstündiger Hausarbeit zu ertragen, dazu einer Arbeit, die den bewegungshungrigen Körper zum Stillsitzen verurteilt, den Geist aber, der der Atem raubenden Geschäftigkeit müde ist, immer von neuem zwingt, auf Bahnen der Theorie zu gehen, statt daß Phantasie und Gemüt zu ihrem Eigenleben kommen, wir würden protestieren. Der Ewachsene bedankt sich, die Rolle einer immer willigen Arbeitsmaschine zu spielen. So darf man auch nicht glauben, daß sie den schwächeren Kräften des Schülers anstehe. Machen wir aus unserer Jugend in ihren paar freien Stunden ein gesundes, nervenstarkes Geschlecht und begnügen uns, es in der Schule sozial zu schulen, dann dienen wir den wahren Interessen des sozialen Gesamtlebens.

Der sozialpädagogische Gesichtspunkt zwingt uns, wie wir gesehen haben, nicht, die Notwendigkeit der häuslichen Schularbeiten zuzugeben. Lassen wir ihn aber gelten, so bedingt er doch keineswegs, daß häusliche Arbeiten für jedes Schüleralter, für alle Unterrichtsgattungen und regelmäßig von Tag zu Tag gestellt werden müßten.

Er bedingt die Stellung solcher Aufgaben *nicht für jedes Schüleralter*: denn bei der Unselbständigkeit und Unentwickeltheit der jüngeren Altersstufen unterliegt es keinem Zweifel, daß es nur für die Schüler höherer Klassen Sinn haben könnte, von ihnen Selbstzwang zugunsten eines idealen Momentes zu verlangen, ein Pflichtgefühl gegen die Schule zu fordern, dessen sie sich auch außerhalb der Mauern der letzteren bewußt bleiben sollen.

Ebensowenig braucht es häuslicher Aufgaben aus *allen Unterrichtsgattungen*. Betont doch der soziale Gesichtspunkt die Charakterbildung, die die Schüler durch die häuslichen Arbeiten erfahren. So dürfen wir auch an den möglichen Charakterschädigungen nicht vorbeigehen, die sich aus der Selbsthilfe der Schüler gegen eine Überlast jener Arbeiten ergeben würden. Den Behörden sind diese Gefahren wohl bekannt. Sie ordnen ausdrücklich an, daß solche Arbeiten *einzuschränken* sind, bei denen sich 'unfleißige' Schüler unerlaubte Hilfsmittel oder die Hilfe 'fleißigerer' Klassengenossen nutzbar zu machen pflegen.[1]) Oder sie verlangen, daß die Schüler die Hilfsmittel, die sie bei ihren schriftlichen Arbeiten gebraucht haben, jedesmal gewissenhaft namhaft machen.[2]) Sicherlich wird der praktische Lehrer von derartigen häuslichen Arbeiten, die von der eigenen Leistung des Schülers kein zuverlässiges Bild geben, nicht viel halten. Es wäre nach Roller nicht mehr oder weniger

[1]) Ebd. S. 4 (Weimar). [2]) Ebd. S. 20 (Anhalt), vgl. S. 6.

als ein pädagogischer Mißgriff, wollte sich ein Lehrer nach diesen Arbeiten sein Semesterurteil über einen Zögling bilden.[1] Unwillkürlich fragt man: Wozu dann nur eine Einschränkung, warum nicht der gänzliche Wegfall derartiger Arbeiten? Würden nicht solche Hausaufgaben völlig genügen, an denen man die individuelle Betätigung der Schüler wirklich erkennen kann, der deutsche Aufsatz, die Vorbereitung freier Vorträge?

Der sozialpädagogische Gesichtspunkt, hatten wir zuerst gesehen, reicht überhaupt nicht aus, die Belastung der Schüler mit häuslichen Aufgaben zu motivieren. Die Schule hat tagsüber die Kinder lange genug in Zucht, um sie sozial zu bilden, und sie kann es durch den in ihr anschaulich herrschenden Gesamtgeist viel wirksamer tun, als es die bloßen Gedankenmotive ermöglichen, auf die der zu Hause sich selbst überlassene Schüler angewiesen ist. Keinesfalls, hatte sich weiter gezeigt, ist jenem Gesichtspunkte damit gedient, daß man häusliche Arbeiten wahllos allen Schülerjahrgängen und aus allen Fächern auferlegt. Ebensowenig bedingt er, wie wir nun ausführen wollen, daß die häuslichen Arbeiten tägliche sein müssen, wenn sie nur regelmäßige sind.

Nicht ohne Grund nämlich hat man gesagt: nicht erziehend wirke die tägliche Hausarbeit, sondern gewöhne den überbürdeten Schüler daran, seine schriftlichen Arbeiten schnell und schlecht zu erledigen, sich mit einem oberflächlichen und ungenauen Können für den ersten Augenschein zu begnügen.[2] Ganz konsequent suchen die Behörden solchem Leichtnehmen sozialen Pflichtinhalts und der Gefahr der Oberflächlichkeit zu begegnen. Die Lehrer, wird verordnet, sollen nur solche schriftliche Aufgaben stellen, die sie korrigieren.[3] Selbstverständlich wird der Schüler, der sich korrigiert sieht, sorgfältiger arbeiten. Trotzdem schützt ihn auch das Bewußtsein, korrigiert zu werden, nicht vor Nachlässigkeit, sobald ihn die stärkere Macht der Gewöhnung abstumpft. Wie rasch die Sorgfalt der Schüler nachläßt, zeigt eine Beobachtung sehr belehrend, die Dr. Friedrich Schmidt in seinen 'Experimentellen Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes'[4] erwähnt. Als einer Klasse, die für gewöhnlich keine Hausaufsätze anfertigte, solche gestellt wurden, fielen die Aufsätze bei allen Schülern überraschend günstig aus. Gleich bei der Wiederholung der Versuche am nächsten Tage sanken die Leistungen beträchtlich.[5] Solche Beobachtungen mahnen mindestens damit aufzuhören, daß man den Schülern tägliche Hausarbeiten stellt. Ihre soziale Freudigkeit, der Eifer, für die Schulgemeinschaft eine Leistung zu übernehmen, wird dadurch nur gewinnen.

Doch nicht der sozialpädagogische Gesichtspunkt pflegt in der Frage der Hausarbeiten voranzustehen. Solche aufzuerlegen gilt vor allem als eine didaktische Notwendigkeit. Es verdient volle Anerkennung, daß die Schulbehörden ernst und nachdrücklich streben, diese angenommene didaktische Notwendigkeit mit der hygienischen Forderung, die Schüler nicht zu überlasten, auszugleichen.

[1]) Ebd. S. 113. [2]) Ebd. S. 3 [3]) Ebd. S. 35.
[4]) Archiv f. d. ges. Psych. Bd. III (1904). [5]) Ebd. S. 130 146, 148 150.

Es wird auf ein tunlichst geringes Maß der häuslichen Arbeit gedrungen.[1]) Von den Schülern soll nichts verlangt werden, was mit der pflichtmäßigen Rücksicht auf die Erhaltung ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit unverträglich ist.[2]) Ein gewisses Quantum der häuslichen Schularbeit soll nicht überstiegen werden, selbst wenn in dem einen oder anderen Gegenstande der Umfang des Lehrstoffes beschränkt und die Höhe des Lehrzieles herabgesetzt werden müßte.[3]) Dem Schüler soll innerhalb der für ihn zu bestimmenden Arbeitszeit noch Zeit zur freien Selbstbeschäftigung bleiben.[4])

Diese Arbeitszeit wird genau bestimmt, sowohl nach Lage wie maximaler Länge und unter Annahme einer 'mittleren Begabung' der Schüler. Was die Lage betrifft, sind die Lehrer gehalten, die Schüler darauf hinzuweisen, daß die Fertigung von häuslichen Arbeiten in den Stunden zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht, sowie weiter in der Stunde vor Beginn oder in der Stunde nach Schluß des täglichen Unterrichts und zu späterer Zeit als 10 Uhr des Abends der Gesundheit schädlich und deshalb zu vermeiden ist[5]); Sonntags soll gar nicht gearbeitet werden, in den Ferien die Arbeit sehr beschränkt werden.[6]) Die Länge der häuslichen Arbeitszeit und der Unterrichtszeit zusammen sollen in Preußen in Sexta sechs, in den oberen Klassen acht Stunden täglich nicht übersteigen. Von Obertertia an sollen nach vierstündigem Unterricht höchstens drei Stunden, nach fünfstündigem zwei und eine halbe, nach sechsstündigem zwei auf häusliche Arbeit gerechnet werden.[7])

Bedeutsam und billigenswert ist hier das Prinzip, daß die Belastung mit häuslicher Arbeit verschieden nach dem Alter sein müsse. Von Sexta nach Prima hin hat nach den preußischen Bestimmungen die Zahl der Unterrichts- und Arbeitsstunden zu steigen.[8]) Dies entspricht der Erfahrung, daß die jüngeren Schüler weitaus mehr als die älteren ermüden.[9]) Wir können annähernd annehmen, daß eine halbe Stunde häuslicher Arbeit ein 7—8jähriges Kind der Vorschulklasse ebenso stark ermüdet, wie zwei Arbeitsstunden einen 15—16jährigen Sekundaner.[10]) Bei den obigen Bestimmungen scheint eine derartige Berechnung vorgeschwebt zu haben. Aber es kommt noch ein zweiter Faktor hinzu, auf den Kraepelins später zu besprechende Arbeiten geführt haben, daß die Ermüdbarkeit vom Übungsstande abhängt. Je mehr man, drückt dies Meumann aus, bei einer Arbeit noch Übungsfortschritte macht, d. h. also, je weniger man sie beherrscht, desto mehr ermüdet sie, und umgekehrt: Arbeiten, die man völlig beherrscht, kann man nahezu automatisch außerordentlich lange durchführen ohne zu ermüden.[11])

[1]) Roller a. a. O. S. 22. 34 ff. 73. [2]) Ebd. S. 52. [3]) Ebd. S. 49. 134.
[4]) Ebd. S. 52. [5]) Ebd. S. 31. 34. [6]) Ebd. S. 22. 31. 43. 73. 97.
[7]) Ebd. S. 8. 31. 48. [8]) Ebd. S. 31. 33. 86.
[9]) Kraepelin, Über geistige Arbeit S. 13. 21; Meumann, Vorlesungen I 47. 95; II 127.
[10]) Freilich erholen sich Kinder nach gleich großer Ermüdung schneller als Erwachsene. Aber andererseits dauert es bei höheren Graden der Ermüdung stets auch länger, bis Erholung eintritt. Ebd. II 120.
[11]) Meumann a. a. O. II 105. 139.

Hieraus folgt, daß jüngere Kinder den älteren Schülern gegenüber doppelt benachteiligt sind, sowohl durch das Alter wie durch den Mangel an Übung, und zwar gilt dies nicht nur für die häusliche Arbeit, sondern auch für den vorausgehenden Unterricht. Angesichts dessen liegt es nahe, mindestens für jüngere Kinder die häusliche Arbeit ganz ausfallen zu lassen. Wenn irgendwo, muß im unentwickelten Körper die Überanstrengung eine Gefahr erzeugen. Man beugt dieser Gefahr in Preußen nur teilweise vor. In Württemberg herrscht sogar, wie es scheint, die Praxis, daß die Zahl der vorgesehenen Arbeitsstunden für gewisse jüngere Jahrgänge zunimmt. Nach einer von mir erbetenen Mitteilung stellen sich die durchschnittlichen Arbeitszeiten für Schulaufgaben am Stuttgarter Gymnasium wie folgt: Sexta $^3/_4$, Quarta 1, Tertia 2, Untersekunda $2^1/_2$, Obersekunda $1^1/_2$, Prima $^3/_4$—1 Stunden täglich. Hier fällt die Benachteiligung der Tertianer und Untersekundaner gegenüber den Obersekundanern auf. Bei den Primanern kommt dann natürlich die Privatmaturarbeit dazu.[1])

Nicht nur das Alter, sondern auch der verschiedene psychophysische Habitus der Schüler bedingt, daß die verschiedenen Individuen verschieden ermüdbar sind. Es gibt hochgradig und geringer ermüdbare Individuen. Auf diesen Unterschied gehen die Vorschriften leider nicht ein, wie sie überhaupt die abweichenden Individualitäten der Kinder nicht berücksichtigen. Sie nehmen z. B. einfach eine mittlere Begabung an und übergehen, daß die verschiedenen Begabungen der Schüler auf ihre häusliche Anspannung von stärkstem indirektem Einfluß werden. 'Arbeiten, die einem Individuum typisch schwierig werden', schreibt Meumann, 'insbesondere, die seiner Begabung und Disposition wenig entsprechen, ermüden unverhältnismäßig viel mehr und schneller, als solche, die in der Richtung seiner Begabung liegen'.[2]) Während also die begabteren Kinder das aufgegebene Pensum vielleicht eben noch erledigen können, ohne die Schäden der Überanstrengung zu erleiden, brauchen die Minderbegabten (vorausgesetzt, daß sie sich wirklich Mühe geben) doppelte und dreifache Anstrengung und Arbeit. So droht ihnen neben dem Nachteil, den sie schon durch ihren Mangel haben, auch noch die stärkere Gefährdung ihrer Gesundheit.

Ebenso beachtenswert sind die verschiedenen Aufmerksamkeitsdispositionen der Schüler. Dem einen gelingt es mehr, dem anderen weniger, die Bewußtseinsenergie auf einen Gegenstand zu konzentrieren. Individuen der letzteren Art

[1]) Außerdem ist für alle Klassen der Nachmittag und ein Teil des Sonntag-Vormittags von Hausarbeiten völlig eingenommen. Mein Gewährsmann hatte 1907 als Stuttgarter Oberprimaner seine häuslichen Aufgaben bei schulfreiem Nachmittag zwischen 2 und 4 Uhr, bei Schulnachmittag zwischen 5 und 7 Uhr erledigt. Sonnabend war er meist von 2—6 Uhr und Sonntags von 8—9 Uhr früh beschäftigt. 'Nachmittagsunterricht (Turnen, Singen, Zeichnen eingerechnet) hatten wir in Sexta bis Quarta zweimal, in Tertia bis Sekunda viermal, in Prima zweimal die Woche.' Die geringe Hausaufgabenbelastung der württembergischen Primaner erwähnt auch Roller (a. a. O. S. 85), der diese Einrichtung mit Recht für vorbildlich erklärt.

[2]) Meumann, Vorlesungen II 106.

werden der zerstreuenden Stille der Einsamkeit[1]) weniger leicht widerstehen als die Individuen der ersten Art, um so weniger, da 'Träumern' und langsames Arbeiten durch das Gefühl, eine lange Arbeitszeit vor sich zu haben, schon von selbst gefördert werden.[2]) Hier drängt sich der Schluß auf, daß man mindestens, wenn schon Schulaufgaben gegeben werden sollen, in der Anfertigung derselben die unreiferen Schüler nicht sich selber überlassen darf.

Anders die behördlichen Bestimmungen. Sie behandeln diesen Punkt mit einer auffälligen Härte, die dem sonstigen humanen Geiste der Verordnungen fremd ist. 'Die Tatsache', heißt es in den preußischen Bestimmungen, 'daß ein Schüler, welcher die Vorbereitung in den Lektionen an sich hat vorübergehen lassen, oder der bei der Aufgabe sitzt, ohne ihr die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, eine unzulässige Zeitdauer aufwendet, kann noch nicht die Unzweckmäßigkeit der Aufgabe beweisen'.[3]) Gewiß nicht. Aber sie kann den Einfluß der Begabungen verraten: es gibt viele Aufgaben, die manchen Individuen typisch schwierig werden. Oder sie kann auf die Ermüdbarkeitsunterschiede der Kinder hinweisen: der mehr ermüdbare Schüler sitzt länger an der Arbeit. Oder es kann sich darin die Verschiedenheit der Aufmerksamkeitsdispositionen kundtun. Das bedeutet ebensoviele Gattungen von Schülern, die unter den uniformen Bestimmungen, die (in bester Absicht) über die häuslichen Arbeiten getroffen sind, leiden müssen. Sie müssen den Umstand schwer büßen, anders veranlagt zu sein als der bequem berechenbare Durchschnitt. Keinesfalls dürfen wir uns wundern, daß die wirklichen Arbeitszeiten der Zöglinge vielfach ganz anders aussehen, als die von den Behörden verfügten.

Roller und Kemsies fanden mittels statistischer Erhebungen, daß zwar in den unteren und mittleren Klassen, bis Untertertia hin, die häusliche Arbeitszeit der Schüler mäßig sei, in Untertertia etwa 80 Minuten täglich. In den oberen Klassen dagegen fand Roller — ein Anhänger der Hausarbeiten — die Verhältnisse oft 'recht ungünstig'. Hier sei vielfach eine Reform 'unbedingt notwendig'.[4]) Erismann hält eine durchschnittliche häusliche Arbeitszeit von $2^1/_2$—3 Stunden bei 5—6 Schulstunden auch in den obersten Klassen für Schüler mittlerer Begabung für zu viel. Für etwas schwächere Schüler bedeuten sie wenigstens 3—4 Stunden Hausarbeit, und also 9—10 Stunden geistiger Tagesarbeit — eine Leistung, die gar wohl bei schwächeren Individuen zu den Erscheinungen der Überbürdung Veranlassung geben könne.[5]) Griesbach hat in der Dresdener siebenten Jahresversammlung des deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege (1906) Tabellen mitgeteilt, die er an einer größeren Anzahl von Schülern verschiedener Schulklassen gewonnen hatte. Er zeigte, daß be-

---

[1]) Meumann, Haus- und Schularbeit. Experimente an Kindern der Volksschule, 1904. S. 13, 63.

[2]) Ebd. S. 7. 39. [3]) Roller a. a. O. S. 49.

[4]) Roller a. a. O. S. 85. 108; Kemsies, Die häusliche Arbeitszeit meiner Schulen. Zeitschrift f. päd. Psychol. Nr. 2 u. 3.

[5]) Nach Roller S. 85, der obige Bemerkung aus der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege XV, 1902, S. 417 aushebt.

gabte und fleißige Schüler aus der Obertertia an manchen Tagen bis 12 Uhr nachts arbeiten mußten, um ihr Pensum zu erledigen. An Tagen, an denen einschließlich Handfertigkeitsunterrichts acht Stunden in der Schule gearbeitet war, mußte noch $3^1/_2$ bis $4^1/_2$ Stunden zu Hause gearbeitet werden. Gegen die Zeit des Abiturientenexamens steigere sich die häusliche Arbeit noch viel mehr.[1])

Wie hier die Länge der häuslichen Arbeitszeit weit über das von den Behörden zugelassene Maß überschritten wird, so ist auch die Lage der Arbeitszeit oft viel ungünstiger als auf dem Papiere der Verordnungen. Was das Arbeiten vor dem Vor- und Nachmittagsunterricht betrifft, so hat Roller festgestellt, daß 'in einer Obertertia unter 48 Schülern 13 (27%) vor dem Vormittagsunterricht arbeiten und 27 (56%) unter Mittag die Aufgaben auf den Nachmittag erledigen. In einer Unterprima arbeiten unter 23 Schülern 14 (61%) vor dem Vormittagsunterricht und 8 (35%) unter Mittag für den Nachmittagsunterricht.'[2])

Solche Übelstände werden immer wiederkehren, wo häusliche Arbeit auferlegt wird und die arbeitenden Schüler, namentlich die jüngeren, sich selbst überlassen bleiben. Wohl erwarten die Unterrichtsbehörden von den Eltern, daß sie die Schule darin unterstützen, durch das Mittel der Hausarbeiten die Kinder an selbständiges Arbeiten und planmäßige Zeiteinteilung zu gewöhnen, daß sie ebenso auch etwaige Überbürdung ihrer Kinder durch die Schularbeiten zur Kenntnis bringen.[3]) Aber sich in der Frage der Hausarbeiten ohne weiteres auf die elterliche Unterstützung zu verlassen, heißt das nicht, daß man in die pädagogische Rechnung einen ganz unsicheren Faktor einstellt? Von der Erziehung der Schüler zu selbständigem Arbeiten sollte man schon gar nicht mehr reden, da man sich ja ihre häusliche Beschäftigung durch die Autorität der Eltern getrieben denkt und darauf gefaßt ist, daß das Kind seitens der Eltern oder Geschwister bei der Anfertigung schriftlicher Hausarbeiten jeder Art, wenigstens auf den unteren Stufen, geholfen bekommt.[4]) Aber mit dieser Kontrolle, die man so schlechthin fordert und voraussetzt, steht es selber bedenklich. Es liegt klar zu Tage, daß sie vielen Eltern unmöglich ist. Der Vater im Berufe, die Mutter, wenn daheim, außer mit Wirtschaftslasten oft genug mit der Pflege und Überwachung einer ganzen Kinderschar geplagt. Dazu die pädagogische Einsichtslosigkeit vieler Eltern, die gleichgültig sind, wenn sie nicht gar entgegenwirken. Die Kinder werden in der Arbeit unterbrochen, indem sie Wege laufen müssen, oder sie sollen während der Arbeit die jüngeren Geschwister überwachen usw. Die Erhebungen Rollers und Schmidts[5]), die freilich auf Volksschulen beschränkt sind, reden hier eine eindringliche Sprache

---

[1]) Roller a. a. O. S. 13, nach dem Berichte über obige Jahresversammlung in der 'Medizinischen Reform', Wochenschrift für Soziale Medizin, Hygiene und Medizinstatistik, Berlin 1905, Nr. 24.

[2]) Roller a. a. O. S. 121. [3]) Ebd. a. a. O. S. 36. 57 u. ö.

[4]) Ebd. S. 112; vgl. Meumann, Haus- und Schularbeit S. 57.

[5]) Roller a. a. O. S. 119 f.; Schmidt a. a. O. S. 35—42.

und erweisen, welch unzulässiger Optimismus in jenem Vertrauen auf die Mitwirkung des Elternhauses steckt.

Es wäre ein weniger lotteriehaftes Experiment, statt auf die häusliche Aufsicht über die arbeitenden Kinder zu rechnen, die Schulaufsicht einzuführen. Dann erst hätte man es wirklich in der Hand, den Arbeitsaufwand der Zöglinge zu überwachen und sie sowohl vor einer übermäßigen Ausdehnung desselben, wie vor einer unzweckmäßigen Lage der Arbeitszeit zu schützen. Die Gesundheit unserer Jugend wäre eine derartige Maßnahme wert, vorausgesetzt, daß sie nicht etwa anderseits eine Überlastung der Lehrerschaft bedeutet. Solches Verfahren ist auch schon in Gestalt sogenannter 'Arbeitsstunden' praktisch erprobt worden. 'Unter der Aufsicht und Anleitung des Lehrers werden möglichst bei natürlicher Beleuchtung im Schulzimmer, also einem für Schularbeitszwecke geschaffenen Raume, die Aufgaben von einem Tage auf den anderen erledigt. In vielen Schulen haben sich diese Stunden vortrefflich eingeführt und bei richtiger Organisation jahrelang gehalten und haben auch in Elternkreisen das richtige Verständnis und die richtige Würdigung gefunden.'[1]) Roller redet solchen Arbeitsstunden für die niederen Klassen sehr das Wort. Haben doch die jüngeren Schüler insbesondere eine gewisse Anleitung nötig, um des Aufgabenstoffes Herr zu werden. In den oberen Klassen, wo das Moment der Selbständigkeit mehr hervortrete, seien die Arbeitsstunden unangebracht.

Unsere bisherigen Erörterungen lassen bereits einige Richtlinien hervortreten. Es ist vom hygienischen Standpunkte aus überhaupt bedenklich, jüngeren Schülern Hausaufgaben zu geben. Ihre größere Ermüdbarkeit und ihre geringere Geübtheit steigert die Gefahr der Überanstrengung, die gerade in diesen Jahren besonders schädlich wirken kann. Bei den mittleren Jahrgängen ist es mindestens nötig, daß die Schulaufgaben unter fachmännischer Aufsicht gefertigt werden, damit die sachlich gebotene und behördlich angeordnete weise Beschränkung der Arbeitszeit auch wirklich eingehalten werden könne. In den amtlichen Verfügungen, die Roller mitteilt, ist diese Einrichtung nicht vorgesehen, die preußischen Behörden lehnen sie vielmehr *a limine* ab.[2]) Des einen Ablehnungsgrunds 'es ist für die Charakterbildung nicht gleichgültig, daß der Schüler auch außerhalb der Räume der Schule einer Verpflichtung gegen dieselbe sich bewußt wird', haben wir bereits gedacht (ob. S. 5). Ein zweiter Grund betont die Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit. Die Beschäftigung außerhalb der Lektionen habe 'in den mittleren und oberen Klassen den Anfang voll(selb-?)ständigen Arbeitens herbeizuführen, zu welchem Befähigung und Neigung geschaffen zu haben die wichtigste Mitgift der Schule für das Leben sei'. Wir werden sehen, ob und wie weit in der heutigen Aufgabenpraxis jener Gesichtspunkt der Selbständigkeit wirklich zur Geltung kommt.

Diese Praxis wird von bestimmten Weisungen beherrscht, die die Behörden gegeben haben, um die angenommene didaktische Notwendigkeit der Haus-

[1] Roller a. a. O. S. 130. — [2] Ebd. S. 44

arbeiten mit ihrer hygienischen Bedenklichkeit besser auszugleichen. Durch genannte Weisungen soll erzielt werden, daß dem wünschenswerten Minimum an Arbeitszeit auch möglichst ein Minimum an Arbeitslast entspricht. Um nämlich die Schüler vor Überlastung wirklich zu sichern, werden umsichtige Detailvorschriften gegeben, zunächst solche, die das Verhältnis der Hausaufgaben zueinander und zum Unterricht regeln, dann solche, die die Auswahl des Stoffes beschränken, und zuletzt solche, die auf innere Ökonomie der häuslichen Arbeit gehen.

Zu den ersteren Maßregeln gehört eine passende Verteilung der Hausaufgaben während der Woche, 'daß nicht für solche Tage, die mit einer größeren Anzahl von Lehrstunden besetzt sind, eine erhebliche Zeit der häuslichen Beschäftigung erfordert werde'.[1]) Um die Schüler vor Zersplitterung und Häufung der Hausaufgaben zu bewahren, sollen mehrere Fächer möglichst in einer Hand vereinigt werden, zumal in den unteren und mittleren Klassen.[2]) Die Teilnahme an fakultativem Unterricht soll in der Regel auf ein Fach beschränkt bleiben[3]), Privatunterricht, der die häusliche Arbeit der Schüler nur vermehren würde, ist unerwünscht[4]), auch wird Vorsicht mit den sogenannten 'freiwilligen' Arbeiten anempfohlen.[5]) Ebensowenig dürfen umfassende Generalrepetitionen, die für eine Stunde große Vorbereitung erfordern, verlangt werden. Desgleichen sind Probearbeiten, die umfassende Präparationen voraussetzen, untersagt.[6])

Die Maßregeln der zweiten Gattung beschränken den Stoff der häuslichen Arbeiten. Rollers Statistiken erweisen, daß schriftliche Arbeiten mehr Zeit als die mündlichen zu beanspruchen pflegen.[7]) In vorgreifender Würdigung dieser Tatsache wird seitens der Behörden alle mechanische Schreibarbeit verpönt[8]), ganz besonders diejenige von Strafarbeiten.[9]) Selbst das Kartenzeichnen wird ungern gesehen, ebenso das Anfertigen von Rechnungen.[10]) Überhaupt wird jeder Lehrer davor gewarnt, die schriftlichen häuslichen Arbeiten für das Wichtigste beim Schulunterricht zu halten.[11]) Ebenso sollen die Schüler aber auch von unnötigem Gedächtnisstoff verschont bleiben. Dieser ist zu beschneiden, wo es irgend angeht. Die Behörden wollen nichts wissen von einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen im Geschichtsunterricht, nichts von der Überladung mit einer allzugroßen Fülle politischen und statistischen Materials in der Geographie, mit Formeln in der Mathematik. Ebenso soll in der Religion der Gedächtnisstoff auf das Notwendige beschränkt, mit dem Auswendiglernen deutscher Gedichte Maß gehalten werden. Auch in den naturwissenschaftlichen Fächern ist jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff zu vermeiden.[12])

Meumann meint, die Überbürdung sei keineswegs eine bloße Ermüdungs-

---

[1]) Roller a. a. O. S. 25. 28. 35. 38. 47. 54. [2]) Ebd. S. 29. 32. 41. 71. 88
[3]) Ebd. S. 70. 129. [4]) Ebd. S 36. 53. 62. 128 f [5]) Ebd. S. 39. 52
[6]) Ebd. S. 40. 41. 133. [7]) Ebd. 89. [8]) Ebd. S. 24. 35. 54 f. 73. 79
[9]) Ebd. S. 18. 23 f. 29. 35. 58. [10]) Ebd. 35. 39. 70.
[11]) Ebd. S. 54. [12]) Ebd. S. 35. 41 f. 66 f. 71. 77 f.

frage. Sie habe auch eine andere pädagogische Seite, die man oft nicht genug beachtet habe. Nicht nur darin bestehe Überbürdung des Schülers, daß er durch irgend welche Art des Unterrichts müde werde, sondern in der Überlastung seines Geistes mit unnötigem Material, gleichgültig ob er das ertrage oder nicht.[1] Angesichts der unzweideutigen behördlichen Äußerungen kann man von einem Mangel an Achtsamkeit auf diesen wichtigen Punkt nicht sprechen. Wunderlich ist freilich, daß nach derselben Verordnung Hessens, die gegen eine Überlastung des Gedächtnisses im Religionsunterricht ankämpft, doch im ganzen 200—250 Bibelsprüche einzuprägen sind![2] Auch das Auswendiglernen aus Ovid und Vergil und Horaz ist für den lateinischen Unterricht zuviel des Guten, zumal wenn der griechische Unterricht Homerverse außerdem hinzufügt.[3]

Im allgemeinen jedoch sieht man, daß es die Schulbehörden an gebührender Rücksicht auf den hygienischen Gesichtspunkt nicht fehlen lassen. Es soll möglichst wenig aufgegeben werden. Vieles, was früher aufgegeben worden ist, heißt es ausdrücklich, brauche nicht aufgegeben zu werden, sondern lasse sich im Unterricht erledigen. Schon die Lehrstunde solle Lernstunde sein.[4] Kurz, die Einsicht ist durchgebrochen, 'daß ein nicht unerheblicher Teil dessen, was früher der schriftlichen Hausarbeit zufiel, bei richtiger methodischer Behandlung des Unterrichts in die Schule verlegt werden kann'.[5] In dieser Beziehung wird direkt an das methodische Geschick der Lehrer appelliert. In überfüllten Klassen sei es freilich schwierig, den Lernstoff während der Unterrichtsstunden ausreichend einzuüben, was eine größere Belastung der Schüler mit häuslichen Arbeiten nach sich ziehe. Solcher Überfüllung versprechen die Behörden abzuhelfen.[6] Aber, fügen sie hinzu, meistens trage an der Überbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten die mangelhafte Methode des Lehrers die Schuld. Die unverhältnismäßige Zunahme häuslicher Arbeiten werde in der Regel für ein Zeichen angesehen werden können, daß es den betreffenden Lehrern an Sinn und Geschick fehle, die Lehrstunde ihrer Bestimmung gemäß zu benutzen.[7] Entsprechend gewinnt unter den deutschen Lehrern folgende Schätzungsweise, die sie ehrt, immer mehr an Boden: daß derjenige Lehrer der beste sei, dessen Disziplin der Strafe, dessen Lehrweise einer häuslichen Anspannung der Schüler am wenigsten bedürfe. In der Tat kann ein geschickter Pädagog den Unterricht so führen, daß er mit der Auffassungskraft der Schüler auch ihre Anwendungskraft entwickelt und in beständiger Übung erhält.

Man vergleiche mit diesen neueren Anschauungen unserer Behörden und Lehrerkreise das, was man im Jahre 1829 über die gleiche Frage dachte. Den Gymnasiasten müssen schon in der Schule und mittels derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen der höheren Berufe vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt und zur Ertragung

[1] Meumann, Vorlesungen II 126 [2] Roller a. a. O. S. 42
[3] Ebd. S. 68 f. [4] Ebd. S. 24. [5] Ebd. S. 71.
[6] Ebd. S. 61, vgl. S. 110 [7] Ebd. S. 55

der damit verbundenen Arbeiten gestählt werden. Darum sei den Schülern oberer Klassen wohl zuzumuten, sich täglich 5 Stunden hindurch außer der Schulzeit häuslich für die Schule zu beschäftigen, während für die Schüler der unteren Klassen täglich drei häusliche Arbeitsstunden genügen mögen.[1] Spartanische Ansichten! Seitdem ist der Gedanke besonnener Humanität und einer recht verstandenen sozialen Hygiene in den maßgebenden und allen Kreisen immer mehr durchgedrungen.

Zwar wird noch beständig versichert, daß die Hausaufgaben nicht ausfallen dürfen, sondern unentbehrlich sind. Allein die wesentlichste Stütze der Einrichtung scheint zu sein, daß sie eben überkommen und übernommen ist. Von diesem Übernommenen bröckelt ein Stück nach dem anderen ab. Früher Aufgegebenes wird heute in den Unterricht hineingenommen, Maß und Zeit der Hausaufgaben wird bedeutend beschränkt. Es kommt hinzu, daß sie ihrem inneren Wesen nach immer mehr erleichtert werden, so sehr, daß man die Theorie, wonach die Hausaufgaben einem wesentlichen Teile der Erziehung zur Selbständigkeit zu dienen haben, gar nicht wiedererkennt.

Damit stehen wir bei den Maßregeln dritter Gattung, die auf die innere Ökonomie der Hausarbeiten gehen. Zunächst, man weiß, daß Arbeiten, die mit Interesse geschehen, weit weniger rasch und weniger stark ermüden als solche, die widerwillig aufgenommen werden.[2] Deshalb ist es in den Verordnungen über Hausarbeit ein A und O, daß der Lehrer für den Gegenstand der letzteren vorher dem Schüler Interesse einzuflößen habe. 'Der entschiedenste Schutz gegen eine Belastung der Schüler durch die Ansprüche an ihre häusliche Arbeit liegt zunächst darin, daß durch den Unterricht das Interesse an der Sache geweckt sei.'[3] Auch sonst soll der Lehrer dafür sorgen, daß den häuslichen Arbeiten die rechte Stimmung entgegengebracht wird. Er soll sich z. B. hüten, dieselben als Strafe aufzuerlegen, um sie nicht den Arbeitenden zu verleiden.[4] Er soll das Geleistete anerkennen, nicht schroff darüber aburteilen, was 'gerade die strebsamsten Schüler abstößt und ihnen selbst eine an sich nicht übermäßige Aufgabe für häusliche Tätigkeit durch die Erwartung des Mißlingens zur drückenden Last macht'.[5]

Dieses Mittel, die Anstrengung der Hausarbeiten dadurch zu verkleinern, daß man den Schülern gesteigertes Interesse für dieselben einflößt, hat seine Kehrseite. Niemand wird das didaktische Erfordernis bestreiten, daß Interesse für die Unterrichtsfächer geweckt und in der Schule fort und fort genährt wird. Das ist nicht nur didaktisches Erfordernis, sondern entspricht auch der einzig vernünftigen Ökonomie mit der psychischen Energie des Schülers, dem Ideal eines prophylaktischen Unterrichts, wie man ihn vom hygienischen Standpunkte bezeichnen könnte. Im Sinne dieses Ideals muß der Lehrer die Kunst beherrschen, von vornherein nicht mit allzugroßer Anstrengung des Schülers zu arbeiten. Das kommt darauf hinaus, soll er mehr mit der unwillkürlichen

---

[1] Roller a. a. O. S. 51. [2] Meumann, Vorlesungen II 106.
[3] Roller a. a. O. S. 45. [4] Ebd. S. 54. 58. [5] Ebd. S. 46, vgl. 45.

oder mehr mit der willkürlichen Aufmerksamkeit des Schülers arbeiten? Wie die Frage zu beantworten ist, versteht sich von selbst, und die Pädagogik hat längst die Antwort erteilt. Der Lehrer soll das Interesse der Schüler wecken, d. h. mit der (lustvollen) unwillkürlichen Aufmerksamkeit arbeiten.[1])

Man erinnere sich an unser schon einmal gebrauchtes Gleichnis. Die Aufmerksamkeit, lautete es, ist wie ein Bach der psychischen Energie, der das logische Mühlwerk, jenes Zusammengreifen von Wahrnehmung, Gedächtnis, Urteil, das der Unterricht den Schüler ausführen lassen soll, immer erst in Gang bringen muß. Die willkürliche Aufmerksamkeit ist nun gleichsam wie heraufgepumptes Wasser, das gegen den Widerstand der Schwere erst künstlich hat wieder gehoben werden müssen, um an der richtigen Stelle zufließen zu können. Willkürliche Aufmerksamkeit ist soviel wie künstliche, gegen ihre natürlichen Ablaufsbedingungen uns abgezwungene Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit dagegen ist wie das natürliche Gefälle des Wassers, hier der psychischen Energie, in dem es ganz von selbst abfließt. Was ist nun das natürliche Gefälle der Aufmerksamkeit? Wo arbeitet sie leicht ungezwungen und sicher? Wo etwas gefällt! Alle Regungen des Gefallens sind wie Bohrlöcher und Kanäle, aus denen ungesucht die Quellen unserer psychischen Energie springen und in denen sie ungesucht strömen, ohne Übergang auf ein künstliches Niveau. Wir nennen die Aufmerksamkeit, die aus diesen Bohrlöchern strömt und in diesen Kanälen läuft, Interesse. Interesse ist (unwillkürliche) Aufmerksamkeit, psychische Energie in ihrem natürlichen Gefälle, sofern sie durch diese und jene Gefallensregungen gelenkt wird. Der Lehrer, der mit ihr arbeitet, wird bei einem Minimum von Anstrengung ein Maximum von Erfolg erzielen, während der, der willkürliche, erzwungene Aufmerksamkeit benutzt, bei einem Maximum von Anstrengung nur ein Minimum von Erfolg verzeichnen wird.

Das im Unterricht geweckte Interesse soll nun, wird angenommen, in der häuslichen Arbeit der Schüler weitere Nahrung finden, wie auch umgekehrt jene erleichtern. Aber ist denn sicher, daß es bei allen Schülern, selbst wenn es im Unterricht angeregt war, auch noch in die häusliche Arbeitszeit hinein dauern wird? Ein gesunder, psychophysischer Instinkt diktiert ihnen das Bedürfnis nach Abwechslung und läßt sie an ihre häuslichen Arbeiten mit einem meist ganz anderen Gefühle als dem der Arbeitsfreudigkeit herantreten.[2]) 'Die wirkliche Arbeitsfreudigkeit', schreibt Roller, 'erstreckt sich bei Kindern nur auf ihre besonderen Liebhabereien. Diese liegen zumeist außerhalb der Schule, wenigstens außerhalb des Unterrichts. Daß nun von einem Kinde mit noch unentwickeltem Geistes- und Charakterleben womöglich für 10—15 ver-

[1]) Es gibt auch eine unlustvolle unwillkürliche Aufmerksamkeit. Um diese handelt es sich im folgenden natürlich nicht.

[2]) Wenn H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Berlin, Weidmann 1891, S. 37 bemerkt, werde im Unterricht richtig angeregt, so stelle sich die häusliche Arbeit als eine freiwillige ein, so mag das und soll das für den arbeitsfrischen Schüler gelten. Aber solche arbeitsfrische Schüler hat der Lehrer meist erst in der nächsten Schulstunde wieder.

schiedene Disziplinen eine gleichmäßige Arbeitsfreudigkeit verlangt werden soll, geht meines Erachtens zu weit, zumal diese verschiedenen Disziplinen die Berufsarbeit des Kindes, also einen gewissen Zwang für dasselbe bilden, der das Gefühl des Gebundenseins und der Unfreiheit aufkommen läßt, unter dem auch der berufsfreudigste und pflichttreueste Erwachsene manchmal seufzen kann.'[1]) So sorgt die kindliche Natur dafür, daß den Schülern die häuslichen Arbeiten, trotz aller in der Schule empfangenen Anregungen, doch vielfach eine saure Anstrengung des Willens sind und bleiben. Diese fällt ihnen um so härter, je mehr sie das Opfer empfinden, sich eine liebere Ausfüllung ihrer Freistunden versagen zu müssen. Arbeiten unter solchen Umständen ist besonders schwer und besonders unergiebig: man kennt die Hemmungen, die alle aktive Tätigkeit von Unlustgefühlen erfährt. Derartiges Arbeiten ermüdet im allerhöchsten Maße[2]), während dem Schüler nach den Anstrengungen des Unterrichts gerade Erholung nottut.

Setzen wir nun aber den Fall, daß das im Unterricht angeregte Interesse auch noch in die häuslichen Arbeiten hinein vorhält. Gerade wo solches Interesse geweckt ist, kann der zu Hause sich selbst überlassene Schüler verführt werden, der ihm zusagenden Arbeit zu lange und gründlich nachzugehen — auch ein Beitrag zu dem Kapitel von der verschiedenen Länge der Arbeitszeiten. 'Bei einer Arbeit, welche mit Interesse an der Sache begonnen, mit dem Bewußtsein der eigenen Kraft und mit steigender Sicherheit ausgeführt wird, macht die Zeitdauer sich wenig bemerklich, vielleicht weniger, als die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung und geistige Erholung unbedingt erfordert'[3]), heißt es in einer preußischen Zirkularverfügung aus dem Jahre 1884. Man bedenke ferner, daß auch starke Interessen beim Durchschnittsmenschen nur einen bestimmten Grad von täglicher Belastung vertragen können. Überreizt man sie, so erwächst die Gefahr, daß sie ebenso abgestumpft, ja getötet werden, wie es mit überspannten körperlichen Kräften gehen kann. Anderseits weiß jeder Turner, daß eine schwierige Übungsfolge nach einigen Tagen Nichtübens überraschend exakter gelingt. Ähnlich auf geistigem Gebiete. Meumanns schöne Experimentaluntersuchungen über die Psychologie der Übungsphänomene' lassen erkennen, daß es die Vervollkommnung psychophysischer Tätigkeiten durch Übung stört, wenn dieselben allzu häufig wiederholt werden.[4]) Jedenfalls wird ein Interesse, das nicht zu Hause übersättigt worden ist, in der Schule doppelt regsam und empfänglich sein. Aus diesem Grunde ist Berthold

[1]) Roller a. a. O. S. 114.

[2]) Meumann, Vorlesungen II 106: 'Arbeiten, die mit Widerwillen unter Vorherrschaft von starken Unlustgefühlen und inneren Spannungen ausgeführt werden und eine Hemmung dieser Gefühle und Spannungen erfordern, ermüden sehr viel schneller und quantitativ mehr, als solche, die mit Lust und ohne besonderen Spannungsaufwand gemacht werden.' Vgl. Ebert und Meumann, Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene S. 202. 207; Lay a. a. O. S. 124.

[3]) Roller a. a. O. S. 45.

[4]) Meumann a. a. O. S. 195. 216 f.

Otto[1]) dazu gekommen, häusliche Arbeiten in den Fächern, die er lehrt, Monate lang geradezu zu verbieten.

Der pädagogischen Gefahr einer Abstumpfung des Interesses, die uns hier begegnet, wird man keineswegs bloß theoretische Geltung beimessen dürfen. Die schon genannten Beobachtungen Schmidts bestätigen sie, mindestens bei täglichen Schularbeiten. Diese veranlassen, wie man sich erinnert, 'die Schüler zu einem gewohnheitsmäßigen, oberflächlichen Arbeiten, während solche Schüler, die keine Arbeiten zu Hause anfertigten, materiell und formell bessere Leistungen aufzeigten'.[2]) Daraus folgt, sollen den Schülern häusliche Arbeiten auferlegt werden, so müssen letztere von ihrer Schultätigkeit hinreichend abweichen. Sie müssen dem Interesse neue Seiten abgewinnen, neue Leistungen der Schüler herbeiführen, die natürlich mit den Schulgegenständen zusammenzuhängen haben. Die Hausarbeit soll den Unterrichtsbetrieb nicht einfach weiter und zu Ende führen, sondern im eigentlichen Sinne *ergänzen*.

Merkwürdig, daß die heutige Praxis der Schularbeiten unter der wohlwollenden Direktive der Behörden, genau das entgegengesetzte Bild zeigt. Damit kommen wir zu der zweiten Art von Bestimmungen, mit denen die Behörden auf die innere Ökonomie der Hausarbeiten eingehen. Sie knüpfen daran an, daß die Zeit, die zu einer häuslichen Schularbeit gebraucht wird, nicht nur von der Stimmung abhängt, in der der Schüler sie vollbringt, sondern auch von dem Grade, in dem er für sie vorbereitet ist. Wieviel Kraft und Zeit kann vergeudet werden, wenn der auf sich angewiesene Schüler in seiner Hausarbeit auf eine Schwierigkeit stößt, mit der er sich nicht zurechtzufinden weiß! Schon die kleinste Stockung kann zum unüberwindlichen Hindernis werden. Es wäre das Gegenteil hygienischer Rücksicht und pädagogischer Voraussicht, die Schüler in solche uferlose Hausarbeiten hineinzutreiben, die ihr bißchen Erholungszeit nur noch mehr verzehren. Scharf nehmen die Behörden dagegen Stellung. Deutsche Aufsatzthemata z. B., bei welchen der Schüler über ganz abstrakte und unbekannte Gegenstände sogenannte Gedanken produzieren soll, seien für die Schüler nur eine Qual.[3]) Nur solche Aufgaben dürfen gestellt werden, die im Klassenunterricht hinreichend vorbereitet sind, so daß die Schüler dieselben nach der im Unterricht gegebenen Anleitung ohne fremde Hilfe lösen können.[4])

Diese Bestimmung ergänzt eine früher erwähnte. Damals hörten wir, es solle möglichst wenig aufgegeben werden.[5]) Sobald aber aufgegeben wird, hören wir jetzt, soll die verlangte Leistung aus dem vorangehenden Unterrichte gleichsam herausspringen. Eine derartig vorbereitete Hausarbeit entspricht freilich dem Erfordernis, die Schüler nicht zu überbürden. Dafür ruft sie aber auch die letzteren zu keiner neuen Tätigkeit außerhalb der Lektionen auf. Man kann sich eine häusliche Beschäftigung der Schüler in der Weise vorbereitet denken, daß der vorangehende Unterricht für eine neue Art der Betätigung Befähigung

[1]) B. Otto, Vom königlichen Amt der Eltern. [2]) Schmidt a. a. O. S. 150, vgl. S. 71. 79.
[3]) Roller a. a. O. S. 53. [4]) Ebd. S. 27 f. 35. 45. 60. 90. 98. [5]) Vgl. oben S. 14.

und Neigung schafft. Das ist hier nicht der Fall. Die hier gedachte Vorbereitung drückt die Hausarbeit auf die Rolle hinab, das in der Schule Begonnene nur einfach zu Ende zu führen. Solche Rolle hat, wie wir eben gefunden hatten, vom Standpunkte des Interesses aus betrachtet, ihr Bedenkliches.[1]) Außerdem widerspricht sie dem Gesichtspunkte, der dem Vorschlage, die 'häusliche' Beschäftigung der Schüler unter die Aufsicht von Lehrern zu stellen, so energisch entgegengehalten wurde. Die Hausaufgaben, sagte man uns, hätten den Zweck, die Schüler zur *Selbständigkeit* zu erziehen.

Wir erleben in dieser Beziehung ein merkwürdiges Schauspiel: das Mittel nämlich, das wohlüberlegte und hilfreiche Mittel, um der Gefahr einer Überbürdung durch die Hausaufgaben zu entgehen, hebt den Zweck auf, um dessen willen sie überhaupt gegeben werden. Es ist doch keine Erziehung zur Selbständigkeit mehr, wenn z. B. auf dem mathematischen Gebiete 'die zur häuslichen Bearbeitung gestellten Aufgaben durch die Lehrstunden vollständig vorbereitet sein müssen, in keiner Weise das durch den Unterricht entwickelte Können der Schüler überschreiten dürfen'[2]) oder wenn sich die sogenannte häusliche Präparation auf bestimmte Abschnitte fremdsprachlicher Lektüre, nachdem sie 'so gut wie jede andere Schulaufgabe gehörig vorbereitet'[3]) worden ist, vielmehr in eine bloße Ausführung vorher empfangener Anweisungen verwandelt. Die Phrase von der Erziehung unserer Schüler zur Selbständigkeit durch die Hausaufgaben, von der viele Gegner der Hausarbeit reden, ist nach Roller keine Phrase.[4]) Aber er selbst gibt zu, daß doch die neue Methode in mancher Beziehung hemmend auf die Selbsttätigkeit wirke, und weist speziell für die oberen Klassen auf die Gefahr einer Bevormundung hin.[5])

Kurz, es läßt sich nicht leugnen, daß gerade infolge der neueren hygienischen Bestimmungen über die Art und Vorbereitung der Hausaufgaben ihr pädagogischer Wert herabgedrückt wird. Man fragt sich, warum dann noch überhaupt solche Hausarbeiten? Warum führt man das im Unterricht Angebahnte nicht einfach zu Ende und läßt dort auch den Punkt vom *i* aufsetzen, dessen Strich schon völlig fertig dasteht? Diese Hausarbeit der Schüler ist nicht wichtig genug, um das Konto ihrer psychischen Energie über die Schulzeit hinaus zu belasten. Sie ist pädagogisch minderwertig und widerspricht überdies dem psychologischen Prinzip, daß bei der Hausarbeit der Schüler eine neue Tätigkeit gegenüber der im Unterricht gepflegten im Gang sein müsse.

Aber was für Hausaufgaben sollen dann noch übrig bleiben? Überblicken wir noch einmal die verschiedenen Gattungen der Hausaufgaben, die uns eingangs begegnet waren![6]) In einer dieser Gattungen handelte es sich um das einfache Nachlesen des in der Schule Verarbeiteten oder Vorbereiteten, in einer

[1]) Vgl. oben S. 17/18. [2]) Roller a. a. O. S. 45. [3]) Ebd. S. 60.
[4]) Ebd. S. 17. [5]) Ebd. S. 98–100.
[6]) Es handelt sich hierbei nur noch um die didaktischen, nicht um die im engeren Sinne erziehlichen Zwecke (Beförderung sozialen Pflichtbewußtseins, von Ordnung und Sauberkeit).

zweiten um sinngemäßes oder mechanisches Memorieren, in einer dritten um Erziehung zu selbständiger Geistestätigkeit.

Die Hausaufgaben der ersten Gattung fallen unter den Gesichtspunkt derselben Kritik, von der wir soeben herkommen. Sie verstoßen gegen das psychologische Postulat, kein Interesse zu überspannen, und sind didaktisch wertlos, da sie nichts bieten, was nicht schon im Unterrichte erledigt werden könnte. Bei ihnen scheint ganz allein der sozialpädagogische Gesichtspunkt maßgebend zu sein, daß der Zögling unbedingt eben auch zu Hause seitens der Schule beschäftigt werden müsse. Als ob nicht, wenn solche Beschäftigung durchaus unentbehrlich wäre, die beiden anderen Gattungen von Hausaufgaben noch Gelegenheit genug dazu böten! Man erspare doch den Schülern jedes Gramm überflüssiger Belastung, das ist *suprema lex*!

Die Hausaufgaben der dritten Gattung zielen auf selbständige Geistestätigkeit der Schüler. Dadurch eignet ihnen der höchste didaktische Wert, den z. B. Roller ohne weiteres anerkennt. Die Aufgabe der Hausarbeiten, schreibt er[1], sei weniger, den Unterricht, wie Hermann Schiller sage, zu ergänzen und zu unterstützen, sondern vor allem den Schüler zu selbständigem Arbeiten und Denken mitzuerziehen. Eben damit, fügen wir hinzu, entspricht diese Art der Hausaufgaben auch dem vorerwähnten psychologischen Postulate: die Schüler in einer neuen Tätigkeitsart leben zu lassen, für die das Interesse durch den Unterricht noch nicht verbraucht ist. Freilich muß man genau wissen, was man unter jener 'Selbständigkeit' der Schüler verstehen will. Unter den verschiedenen Bedeutungen des Wortes wird in der Regel nicht scharf genug unterschieden. Man kann mit der Rede, der Schüler solle selbständig zu arbeiten lernen, einmal auf seinen Willen zielen. Man wünscht in ihm Arbeitsfreudigkeit, freisteigendes Interesse für die Schulaufgaben zu wecken, oder aber man verlangt von ihm, daß er sich aus Pflichtbewußtsein unter Selbstzwang auch ohne Aufsicht der auferlegten Arbeit widmet. Anderseits kann jene Rede vom Intellekt des Schülers gemeint sein. Man will darauf hinaus, sein Selbstfinden zu üben und zu reizen, seine eigene Denkfähigkeit zu schulen. Wie sie im Unterricht durch die 'entwickelnde' Frage gepflegt wird, soll sie sich zu Hause im Selbstkönnen des Aufgegebenen äußern. Allein den wirklich wertvollen Sinn von Selbständigkeit, der die ganze Persönlichkeit angeht, trifft man erst, wenn man vom Schüler eigene Arbeitslust und Arbeitsgeschick zu freitätiger, nicht erst aufgegebener, mindestens dem Unterricht gegenüber neuartiger Arbeit wünscht. In diesem Sinne sind schon manche Einrichtungen an den höheren Schulen getroffen: freie Wahl von Aufsatzthematen, Anregung freier Vorträge und wohlgeordnete Privatlektüre, der eine gute Schülerbibliothek und ev. die Einrichtung von Studiertagen dienen soll. Ebenhierher gehört der Versuch, Primaner, die den Trieb fühlen, sich in einem Fache selbständig weiter zu bilden, von der Hausarbeit in anderen Fächern zu entlasten.

Auf diese Pflege individueller Leistungen kommt es mehr, viel mehr

[1] Roller a. a. O. S. 18.

an, als auf den Gesichtspunkt bloßer Übung, das Herbartsche Schlagwort der 'Methode', das sich einst wie ein Alp auf die schulfreie Zeit der Zöglinge gesenkt hat. Unter dem Schutze dieses Schlagwortes schleppten in noch gar nicht lang zurückliegender Zeit die Lehrer von allen Seiten das Übungsmaterial herbei, um es dem Schüler zu häuslicher Tätigkeit aufzubürden. Man überschüttete ihn mit fremdsprachlichen Aufsätzen, Übersetzungen, geometrischen Konstruktionsaufgaben, algebraischen Rechnungen, Kartenzeichnen und ähnlichen 'Übungen'. Diese sollten ihn anspornen, eigenen Fleiß zu entfalten, und ihm Gelegenheit geben, zu seinem Kennen und Erkennen das Können zu gesellen. Es ist den Behörden Dank zu sagen, daß sie gegen den Übungskoller frühzeitig ein Veto eingelegt haben. 'Sehr zu Unrecht', heißt es schon in einer preußischen Zikularverfügung von 1854, 'werden die schriftlichen häuslichen Arbeiten für das Wichtigste beim Schulunterricht gehalten und dabei ein äußerliches, mechanisches Verfahren befolgt, welches in leiblicher und geistiger Beziehung abstumpfend wirkt'.[1]) Die heutigen Unterrichtsmethoden beweisen, daß sich das Moment der Übung in die Lektionen hineinnehmen läßt, und machen die unterrichtslose Zeit des Schülers für Arbeit eigener Initiative frei.

Wenden wir uns nun zur häuslichen Memorierarbeit. In allen Fächern gibt es mancherlei Stoff, der sich nur durch mechanisches Lernen aneignen läßt. Der Schüler muß Vokabeln in den Sprachen, Geschichtszahlen in den historischen Fächern lernen. Er muß sich ebenso mancherlei statistische, biologische, mineralogische, chemische und physikalische Einzelheiten in der Erd- und Naturkunde einverleiben. Keine bloß allgemeine Übersicht über diese Notizen, kein Nennen und Erwähnen von seiten des Lehrers, ob es noch so oft geschieht, kein flüchtiges Lesen und Wiederlesen, das nur nebenbei erfolgt, kann hier die ausdrückliche mechanische Einprägung ersetzen.[2]) Sie ist nötig, um dem Schüler in denjenigen Gebieten, auf denen er vorher sein geistiges Verständnis geübt hat, zu präsentem Wissen zu verhelfen. Nun geht es nicht an, jene mechanische Einprägungsarbeit in die Lehrstunden hineinzunehmen, das würde sie unheilbar zersplittern. Genug, wenn der Lehrer das Verständnis der Schüler in allen Lehrgegenständen erschließt und befestigt, ihr Interesse weckt, ihre Anwendungskraft übt. Mit der nackten Bewältigung des Memorierstoffs darf die Zeit des Unterrichts nicht belastet werden. Hier scheint also nur häusliche Arbeit übrig zu bleiben.

Wie steht es nun mit dieser Art häuslicher Arbeit nach der psychologischen Forderung, daß der Schüler vor Abstumpfung des Interesses zu schützen sei, sowie daß die Hausaufgabe ihn, gegenüber dem Unterricht, in eine neuartige Tätigkeit versetzen müsse? Kein Zweifel, das Memorieren ist solche neuartige Tätigkeit, mag auch der Lernstoff dem Schüler vom Unterricht her schon bekannt geworden sein. Eben deswegen muß aus jener Tätigkeit das neue

[1]) Roller a. a. O. S. 54.

[2]) Meumann, Zur Ökonomie und Technik des Lernens S. 29. Ebert und Meumann, Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene S. 206 7

Interesse weckende Moment auch wirklich herausgeholt werden. Dem Schüler ist Interesse am Lernen selbst beizubringen. Das wird freilich nimmermehr geschehen, wenn man ihn, nach dem bisherigen Usus, beim Memorieren sich und seiner Pein allein überläßt. Ruhig sieht man zu, wie er sich hierbei quält und sich seine eigene Lerntechnik oder vielmehr — Untechnik bildet. Überall sonst ist man mit Winken bei der Hand, wie der Schüler zu arbeiten habe. Mit dem Lernstoff, den ihm eine eiserne didaktische Notwendigkeit auferlegt, mag er auf eigene Faust fertig werden. Das Interesse, das seiner Arbeit Schwung mitteilen, jenes Interesse an der Memoriertätigkeit, das, als einem Mittel zu dieser, auch dem zu erlernenden Stoff neues Licht leihen könnte, ist von vornherein getötet.

Dennoch gibt es, wie wir aus der experimentalen Psychologie wissen[1], eine Kunst des Lernens, die gelehrt werden kann. Ihre Mitteilung vermag ein Interesse am mechanischen Lernen selbst hervorzurufen, das, einmal geweckt, die Lernarbeit fortschreitend erleichtert und den Lernerfolg immer mehr hebt. Liegt es da nicht nahe, besondere Lernstunden einzuführen? Empfinden es mit Recht die Lehrer der Sprache, der Geschichte, der Geographie und der Naturwissenschaften als einen zu großen Hemmschuh ihres fortschreitenden Unterrichts, wenn dieser den Schülern auch noch den mechanischen Stoff, dessen sie bedürfen, in der nötigen Festigkeit einzuprägen hätte: nun wohl, es wäre mehr als ein bloßer Ausweg, allen Memorierstoff aller Fächer für die Schüler einer Klasse auf besondere Nachmittagsstunden zu vereinigen. Der leitende Lehrer hätte ihn in systematischer Verständigung mit den übrigen Kollegen teils mit, teils nach, teils im voraus lernen zu lassen. Er hätte vor allem die Aufgabe, die Lernstunde in eine Lernkunde zu verwandeln, d. h. in der oben angedeuteten Weise das Interesse der Schüler am mechanischen Lernen selbst zu wecken, zu pflegen und in fruchtbare Aktivität zu versetzen. Durch Einführung solcher Lernstunden zum Zwecke formaler Lernkunde erhielte die Herbartsche Formalstufe der Assoziation ein neues Gesicht: sie würde einen fragwürdigen didaktischen Wert verlieren und einen unbestreitbaren gewinnen.

Freilich, wer überhaupt die Beaufsichtigung der 'häuslichen' Schulaufgaben in den Räumen der Klasse verwirft, wird auch für diese Handhabung der Lernarbeit der Schüler nichts übrig haben! 'Das Pflichtbewußtsein gegen ihre soziale Gemeinschaft soll den Schülern auch außerhalb der Schulräume geschärft, und sie sollen frühzeitig an Selbsttätigkeit gewöhnt werden.' Da wird es an der Zeit, uns die Ergebnisse der neueren experimentalen bezw. statistischen Untersuchungen anzusehen. Sie sind danach angetan, den Kredit der meisten Hausarbeiten bisheriger Handhabung zu annullieren. Jene Untersuchungen sind von Mayer, Meumann und Schmidt[2] angestellt worden. Es handelt sich dabei

[1] Genaueres in einem späteren Artikel.

[2] Meumann, Haus- und Schularbeit; Schmidt, Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkinds; Mayer, Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkinds. Archiv für die gesamte Psychologie I (1903).

um die Frage, ob gleich schwere oder gleich leichte Arbeiten, die zu Hause und in der Schule gefertigt werden, unter dem Einflusse der verschiedenartigen Bedingungen hier und dort ihrem Werte nach verschieden ausfallen. Ist eine Verschiedenheit zu erwarten, so kann diese entweder daher rühren, daß der Schüler zu Hause in veränderter Umgebung, oder daher, daß er zu Hause allein arbeitet, oder aber beide Umstände können zusammenwirken. Die Anfassung des Problems drängt also zugleich zu der Vorfrage: wie verhalten sich die Leistung des in der Klasse isoliert arbeitenden Schülers und seine ebendort in der Gemeinschaft von Mitschülern gefertigte Arbeit?

Hierüber orientieren die Untersuchungen Mayers und Meumanns. Meumann sucht festzustellen, bis zu welchen Grenzen zusammenhanglose zweisilbige Wörter von dem mit der Klasse und von dem isoliert geprüften Schüler unmittelbar behalten wurden. Während sich bei 13—14jährigen (Volksschule) Kindern kein wesentlicher Unterschied in der Einzel- und Gesamtprüfung zeigte, war er bei den jungen Kindern, besonders 8—9jährigen, erstaunlich groß. Die Kinder behielten in der Einzelprüfung beträchtlich weniger als in der Klasse, dort durchschnittlich von 5 Wörtern 3,4, hier 4,09. Sie verhielten sich hierin ganz ähnlich, wie bei dynamometrischen und ergographischen Muskelleistungen. Auch diese erzielen ein wesentlich größeres Arbeitsquantum, wenn mehrere Knaben beisammen sind.[1])

Der Grund obiger Erscheinung liegt, wie Meumann sehr instruktiv auseinandersetzt, in der Natur des kindlichen Willens. Das Kind 'wünscht die Aufmunterung durch die Genossen und bedarf ihrer. Es weiß instinktiv, daß seine Willensanspannung ohne die Anregung durch die Mitarbeitenden leicht versagt. Darum erreicht der Wille des Kindes seine normale Leistung, wenn das Individuum in der Menge gleichstrebender Mitschüler arbeitet, nicht in der Isolierung'.[2]) Dieses Verhalten der Kinder entspricht, nach der treffenden Bemerkung desselben Autors, einer allgemeinen Eigentümlichkeit des menschlichen Willens: daß sich letzterer überhaupt umso mehr spannt, je mehr ihm zugemutet wird.

Dem Erwachsenen z. B. ist die Erfahrung nicht fremd, daß er 'eine Arbeit besser und in kürzerer Zeit ausführen kann, wenn er sich vornimmt, mehr als nur diese eine Arbeit zu leisten'.[3]) Soll jemand das eine Mal ein Gewicht bis zur Ermüdung auf- und abheben, das zweite Mal gleichzeitig damit eine vorgeschriebene Kurve beschreiben, so wächst das Quantum der Hebungen.[3]) Ebenso gedeiht geistige Arbeit besser, wenn sie als Teilstück einem größeren Ganzen eingegliedert ist. Wer das Werk eines Schriftstellers für sich rezensieren soll oder aber es für die Zwecke einer eigenen größeren Arbeit durchzulesen hat, erlebt innerlich, wie die Spannung des Willens für das Ganze auch die Willensdisposition für den einzelnen Teil hebt (das Interesse für den letzteren wächst). Oder ein anderer Fall: muß man bei einer Arbeit eine Störung überwinden, die nicht gerade so stark ist, um die Aufmerksamkeit

[1]) Meumann a. a. O. S. 9 f. 61 f. [2]) Ebd. S. 41 f. [3]) Ebd. S. 38.

zwangsweise abzulenken, so wirkt auch dies oft verbessernd — und nicht, wie man erwarten sollte, verschlechternd — auf Tempo und Qualität der Arbeit ein.[1]) Sie profitiert dabei von der verstärkten Willensspannung um so mehr, je mechanischer sie ist. Den höheren geistigen Funktionen wird es aus naheliegenden Gründen erschwert, gegenüber dem Drucke der Störungslast frei ins Spiel zu treten.[2]) In gleicher Weise fördernd wirkt das Gefühl, die Arbeit beschleunigen zu müssen. Hat man eine lange Arbeitsfrist vor sich, so spannt man unwillkürlich den Willen nicht so an, wie bei knapp bemessener Arbeitszeit. Auch von der vermehrten Willensspannung im letzteren Falle gewinnt Tempo und Qualität der Leistung. In den Ferien gebraucht man zu einem Briefe einen halben Tag, den man im Semester überhaupt gar nicht als Arbeit anzurechnen pflegt.[3])

Wie für den Erwachsenen der Zeitzwang, die Eingliederung der Arbeit in ein größeres Ganzes (auch das von dem Gegenstand eingeflößte Interesse), der Kampf gegen äußere Störungen Exzitationsmittel sind, die den Selbstantrieb seines Willens erhöhen, so ist ein solches für das Kind — und nicht nur für dieses — die Gemeinschaft gleichstrebender Genossen.[4]) Das Bewußtsein von der Betriebsamkeit der letzteren ist hier der mechanisch wirkende, unwillkürliche Faktor, der hinzukommen muß, um den Effekt der willkürlichen Willensspannung zu erhöhen, die aus sich heraus stets unter ihrem Maximum zurückzubleiben tendiert.[5]) Man weiß unter anderem, wie sehr das Chorsprechen eine schläfrige Klasse aufrüttelt, und daß selbst epileptische Kinder, die sich zu Hause dem Worte der Eltern stets widersetzen, in der Anstalt ohne Widerrede dem Glockenschlage gehorchen, schriftlich arbeiten, memorieren, essen und sich fügen lernen wie normale Kinder.[6]) Es ist die alte Erfahrung vom sozialen Wesen der Menschen, die längst bekannte Tatsache, die in jeder Handwerksstätte, jedem Bergwerke oder sonstigen Industriebetriebe, jeder Beamtenstube, jedem Kaufmannsgeschäfte immer wieder bestätigt wird, daß beim Durchschnitte der Menschen gemeinsames Arbeiten immer am besten 'fleckt'.

Diese alte Erfahrung mußte aber in bezug auf die Hausarbeiten der Schüler erst wieder neu gemacht werden. Meumann machte sie, als er den in der Klasse isoliert und den ebendort in Gemeinschaft arbeitenden Schüler verglich. Mayer machte sie unter den gleichen Versuchsbedingungen in noch umfassenderer Weise, und Schmidt machte sie, indem er direkt das Problem der Hausaufgaben experimental angriff.

Mayer gab den Knaben einer Würzburger Volksschule, die im fünften Schuljahre standen und durchschnittlich zwölf Jahre alt waren, fünf verschiedene Arbeitsstoffe, Diktat, mündliches Rechnen, Ergänzung ausgelassener Wörter (Verben) in vorgedruckten Sätzen (Kombinierleistung nach der Benennung von Ebbinghaus), Auswendiglernen sinnloser Silben (zehnsilbiger Reihen), schriftliches Rechnen. Durch diese Anordnung suchte er 'eine andauernd einseitige

[1]) Meumann a. a. O. S. 31. 43 f. [2]) Ebd. S. 34. 52 3. [3]) Ebd. S. 39.
[4]) Ebd. S. 42. [5]) Ebd. S. 39. [6]) Mayer a. a. O. S. 318.

Anordnung zu vermeiden und abwechselnd Gedächtnis, Verstand, Phantasie, Gedächtnis, Verstand zu den Leistungen heranzuziehen'. Arbeiten dieser Art mußten die Schüler erst in der Klasse (mit dem Lehrer) allein, dann gleich schwere mit der Klasse anfertigen. Dabei wurde den Kindern entweder vorgeschrieben, die Arbeiten 'rasch und schön' oder 'recht schön und langsam' oder 'recht rasch' zu machen. Das Resultat war, daß bei der Vorschrift 'rasch und schön' (die den Bedingungen der Praxis am nächsten kommt) die Klassenarbeiten durchschnittlich (in 74,1 %) schneller ausgeführt wurden, als die Arbeiten der isolierten Schüler.[1] Hierbei näherten sich die Arbeitszeiten der langsamer und der schneller arbeitenden Schüler einander an; beide gewannen, aber wesentlich mehr die langsamer Arbeitenden.[2] Nicht minder verbesserte sich die Qualität der Arbeiten. Auch hier war eine Ausgleichung der Schülerleistungen zu konstatieren, derart, daß sowohl die 'führenden' Schüler wie die unselbständigen Naturen gewannen, und zwar wieder die letzteren noch bedeutend mehr als die ersteren.[3]

Am meisten trat die fördernde Wirkung der Gemeinschaft bei den Gedächtnisstoffen hervor.[4] Namentlich geschah dies bei einem Schüler (dem Schüler Ia in Mayers sorgfältig geführten Charakteristiken), der Ablenkungen sehr zugänglich war. 'Die Neigungen zu Ablenkungen der Aufmerksamkeit', schließt hieraus Meumann, 'wird also nicht, wie man vermuten könnte, durch das Zusammenarbeiten vermehrt, sondern vermindert.'[5] Am wenigsten gewann in der Gemeinschaft der Klasse die Ergänzungsleistung.[6] Zu ihr gehört Phantasietätigkeit, für die nach geläufiger Erfahrung 'Einsamkeit, Isolierung, das Bewußtsein, mit sich und seinen Gedanken allein zu sein', förderlicher ist als 'die exzitierende Wirkung und der vorwärts drängende Antrieb von Mitarbeitern, die nach dem gleichen Ziele streben'.[7]

Obige Resultate werden durch die Untersuchungen Schmidts ergänzt und bestätigt. Dieser Experimentator ließ Volksschüler der VI. und VII. Klasse gleichwertige Aufgaben zu Hause und in der Schule anfertigen und zwar entweder gleichwertige Abschreibeübungen oder gleichwertige Rechenexempel oder gleichwertige 'freie', d. i. eigene Anschauung verarbeitende Aufsätze (im Unterschiede von Nacherzählungen u. dergl).[8] Hierbei ließ er die Zeitlage, zu der, und die Zeitlänge, während der gearbeitet wurde, genau kontrollieren. Vorher erkundigte er sich über die Bedingungen, unter denen die Schüler zu Hause arbeiteten. Neben manchen fördernden Einflüssen der Eltern zeigten sich sehr viele ablenkende. Nicht selten unterbrachen die Eltern die Hausarbeiten ihrer Kinder zu häuslichen Zwecken oder lenkten die Aufmerksamkeit auf persönliche Gespräche, die sich vereinzelt zu Tadel und Strafe für häusliche Versäumnisse der Kinder steigerten. Noch häufiger redeten Geschwister auf die Arbeitenden ein oder unterbrachen sie handelnd. Ungünstig waren oft auch die häuslichen Arbeitsräume: in den Parterrewohnungen mangelndes Licht und

[1] Mayer a. a. O. S. 338 f. 350. [2] Ebd. S. 332 f. [3] Ebd. S. 366. 392 ff.
[4] Ebd. S. 339. 367. [5] Meumann a. a. O. S. 24. [6] Mayer a. a. O. S. 338. 382 f.
[7] Meumann a. a. O. S. 23. [8] Schmidt a. a. O. S. 122.

Straßenlärm, in den Mansarden enges Zusammendrängen der Familienmitglieder wegen des schiefen Baus der Wände, oder die Kinder mußten an Fensterbänken, Kommoden, dem Stubenboden arbeiten[1]) usw.

Des Ergebnisses, wie sich beim Vergleich der häuslichen Arbeiten untereinander die Zeitlage äußerte, hatten wir schon gedacht[2]): die Arbeitsstunde von 6—7 ließ den höchsten, die Stunde von 8—9 den tiefsten qualitativen Stand aller Hausaufgaben hervortreten, die Zeit nach dem Mittagessen von 1—2 war den mehr mechanischen Arbeiten förderlich, den mehr geistigen schädlich.

Man kann zweitens fragen, wie sich, wieder beim Vergleiche der Hausaufgaben untereinander, die Bedingungen äußern, unter denen sie gefertigt werden. Arbeiten, bei denen die Eltern gedrängt hatten, waren, gegen die Erwartung, oft recht gut ausgefallen.[3]) Der Blick lenkt sich hier auf die Versuche Mayers zurück. Es war noch nicht gesagt, wie die Arbeitsbedingungen 'recht schön und langsam' und 'recht rasch' auf die Massenleistung wirkten. Die erste Vorschrift verbessert beim Zusammenarbeiten die Qualität, während sie das Tempo gegenüber der Einzelleistung verlangsamt. Das Bewußtsein, daß andere sich Zeit nehmen, wirkt hier der Selbstanspornung deutlich entgegen. Die Vorschrift 'recht rasch' wirkt merkwürdigerweise nicht nur auf die Qualität, sondern auch auf das Tempo der Massenleistung hemmend ein.[4]) Diese ist, wie Meumann bemerkt, schon von selbst auf der Höhe der Anspannung. Jedes Plus bewirkt hier Übererregung, Hast und dadurch Hemmung. Die Willensspannung des einzeln zu Hause arbeitenden Kindes dagegen bleibt von sich aus unwillkürlich unter dem erreichbaren Maximum, so daß sie durch die Mahnung zur Eile noch gesteigert werden kann und gesteigert wird.[5])

Wie fast alles, was uns die experimentalen Untersuchungen über Haus- und Schularbeit lehren, überrascht und den geläufigen Theorien widerspricht, so überrascht auch der Vergleich, den die Hausaufgaben mit und ohne Störung gewähren. Häusliche Störungen konnten die Qualität einer Arbeit um 75% vermindern (wenn sie Ablenkung erzwangen). Aber in der Mehrzahl der Fälle gerieten Arbeiten, die unter Überwindung von Störungen angefertigt wurden, besser als die Hausaufgaben ohne Störung.[6]) Wie nach der Interpretation Meumanns aus den Ergebnissen Mayers ein elementares Willensgesetz hervorschaut, so schaut nach der Interpretation des gleichen Psychologen aus den Ergebnissen Schmidts ein elementares Gesetz der Aufmerksamkeit hervor. Nicht nur, daß sich unsere Aufmerksamkeit gegen ablenkende Reize mit um so intensiverer Hemmung der störenden Empfindungen zu wappnen vermag: Kompensierung der Störungen durch vermehrte Konzentration. Es ist nach Meumann geradezu eine wesentliche Bedingung der Aufmerksamkeit, unter

[1]) Schmidt a. a. O. S. 38 ff. [2]) Vgl. oben S. 1; bei Schmidt S. 144 ff.

[3]) Ebd. S. 73 f. 98. 147 [4]) Mayer a. a. O. S. 350. 367. 382.

[5]) Meumann, Haus- und Schularbeit S. 19. 25, vgl. S. 39. 59. Die Folgerung auf das 'Durchhetzen' eines Pensums ergibt sich von selbst.

[6]) Schmidt a. a. O. S. 75. 87. 98.

Aufbietung von Hemmungen tätig zu sein; wie auch physische Energie das, was sie ist, nur ist, indem die arbeitende Kraft Widerstände überwindet. Daher gerade die Stille und Einsamkeit oft die Neigung zur Zerstreutheit begünstigt und einen Nachlaß der Arbeitsenergie bedingt.[1]) 'Die meisten äußeren sogenannten Störungen', drückt Meumann das aus, 'sind keine inneren Störungen des Fortgangs der geistigen Arbeit; sie haben vielmehr die Bedeutung, Reize für die Steigerung der Energie der Konzentration zu sein'.[2]) Erst wenn die Aufmerksamkeit abgelenkt werde, sich also mit dem störenden Reize beschäftige, vermindere sich die geistige Leistung.[3])

Solche unregelmäßigen Störungen, die nicht kompensiert werden, bringen die häuslichen Verhältnisse den Kindern oft genug und machen dadurch deren Arbeiten didaktisch wertlos. Die konstanten häuslichen Störungen aber, die das Kind wirklich zu überwinden lernt, wofür es eine bewunderungswürdige Fähigkeit hat, steigern zwar die Güte der Leistung. Aber ihre Überwindung geschieht mit hygienischem Nachteil, auf Kosten der Gesundheit. Die mit so hochgespannter physischer Energie verrichtete Arbeit wirkt natürlich äußerst ermüdend und droht, bei täglicher Wiederkehr, mit Dauerschädigung des Kindes.[4])

Nicht alle Hausarbeiten geraten nach den Ergebnissen Schmidts mit gewohnheitsmäßig überkompensierten Störungen besser als ohne solche. Die häuslichen Aufsätze bilden eine Ausnahme. Für diese, für die Sammlung eines wertvollen Gedankenmaterials, für den freien und sicheren Gebrauch der Muttersprache ist die häusliche Einsamkeit die günstigste Bedingung. Jener Autor schlägt deshalb vor, alle Schüler darüber zu belehren, daß sie ihre Aufsätze, wenn irgend möglich, zu einer Zeit anfertigen sollen, in der sie allein für sich arbeiten können.[5])

Wenden wir uns zu den Resultaten, die Schmidt aus dem Vergleich der Hausarbeiten mit den Schularbeiten gewann. Konnten die Schüler unter den eben genannten Bedingungen arbeiten, so waren ihre Hausleistungen im Aufsatz stets besser als ihre Schulleistungen, sowohl nach Inhalt wie nach Form. Das Zusammensein von Schülern in einer Klasse bringt ja stets unvermeidliche Geräusche und äußere Störungen mit sich, die der innersten geistigen Vertiefung schaden. Es bedingt ebenso eine gewisse gemeinsame Erregtheit und Spannung und wirkt mit uniformierenden Tendenzen, die den Leistungen individueller, persönlicher Art nicht günstig sein können.[6]) Wenn wir aber von genanntem Falle (Aufsatz in häuslicher Stille und einigen zur Abschließung geneigten Schülerindividualitäten) absehen, erwies sich durchweg in Schmidts Versuchen die Schularbeit der Hausarbeit beträchtlich überlegen. Sowohl im Abschreiben, wie im Rechnen, wie im freien Aufsatze übertraf die Leistung in der Schule die zu Hause ebenso nach materieller wie formaler Hinsicht.[7]) Überall hebt hier der Schwung der Klasse

---

[1]) Meumann a. a. O. S. 43 f., vgl. S. 24. [2]) Ebd. S. 44.
[3]) Ebd. S. 44, vgl. Schmidt a. a. O. S. 95 f. [4]) Meumann a. a. O. S. 46 f.
[5]) Schmidt a. a. O. S. 126. 151. [6]) Ebd. Vgl. Meumann a. a. O. S. 34. 52 3.
[7]) Schmidt a. a. O. S. 98. 121. 145 f.

die Kraft des einzelnen. Das heißt, jene Quälerei so vieler zu Hause arbeitender Kinder, die unter Aufbietung hochgradiger und ermüdender Hemmungsenergie ihre Schulaufgaben erledigen müssen, führt im allgemeinen nicht einmal zu didaktisch wertvollen Leistungen. Der Wille von Kindern unter 14 Jahren ist eben noch viel zu wenig gefestigt und unselbständig, um jener Anregung durch die Gemeinschaft entbehren zu können, deren wirksamer Einfluß uns schon in Mayers Untersuchungen so schlagend entgegengetreten war. Für das Alter der Volksschulkinder ist es daher geradezu unpsychologisch, um so unpsychologischer, je jünger sie sind, den isolierten Schüler seine Aufgaben zu Hause anfertigen zu lassen. Dies führt, statt das in der Schule Geleistete auf einen höheren Stand der Vollendung zu bringen, bei der Mehrzahl der Stoffe notwendig zu minderwertigen Resultaten. Nur für einige Leistungen, die von mehr geistiger, individueller Art sind, den kombinatorischen Ergänzungen und freien Aufsätzen, tritt der Wert häuslicher Arbeitsweise (wenn Einsamkeit und Stille wirklich garantiert sind) doppelt hervor.[1])

Diese experimentellen Ergebnisse sind mit allem Vorangehenden zusammenzuhalten.

Auf eine andere Praxis als die bisherige drängte zunächst der hygienische Gesichtspunkt. Wohl haben ihm die Behörden große Aufmerksamkeit geschenkt. Aber ihre wohlwollenden Bestimmungen über Lage und Länge der häuslichen Arbeitszeit sind vielfach unwirksam geblieben. Nicht ohne eigene Schuld jener Bestimmungen, da sie allzu schematisch auf eine mittlere Begabung der Schüler zugeschnitten sind. Was kann, fragten wir, der Überlastung des Kinds, die man vermeiden will, sicher steuern? Unser Blick lenkte sich auf die fachmännische Beaufsichtigung der Hausaufgaben in den Räumen der Schule. Damit war schon einiges, für sich gewiß nicht Entscheidendes, über das Wo und Wann der Schularbeiten an die Hand gegeben. Für jüngere Kinder empfahlen wir die letzteren ganz zu vermeiden. Vom psychologischen Gesichtspunkte kam eine Bestimmung über das Was der häuslichen Schulaufgaben hinzu. Sie sollen nicht einfach die im Unterricht geübte Tätigkeit der Kinder fortsetzen. Das würde ihr Interesse nur überreizen und auf die Dauer abstumpfen. Vielmehr sollen die Hausaufgaben, soweit sie überhaupt nötig sind, den Zögling zu neuen Tätigkeiten veranlassen, die sich im übrigen in den Rahmen des Lehrziels einzufügen haben.

Von hier aus verboten sich solche Hausarbeiten, in denen das, was der Unterricht vorbereitet hatte, nur einfach in der gleichen Tätigkeitsweise ausgeführt wird. Dagegen waren Arbeiten nach Art der deutschen Aufsätze, freier Vorträge usw., in denen die Schüler Gelegenheit zu individueller, möglichst spontaner Betätigung haben, zu befürworten. Ebenso das mechanische Memorieren; letzteres unter der Bedingung, daß hier ein besonderes Interesse an der Tätigkeit entfacht würde, das die stoffliche Eintönigkeit der zu häufenden Wiederholungen überkompensiere. Die experimentale Gedächtnisforschung

[1]) Meumann a. a. O. S. 42, 48, 52 f.

gab uns über das 'Wie' einen Fingerzeig. Der Wunsch, die Hausarbeiten der Kinder unter Schulaufsicht in den Klassenräumen zu stellen, spezialisierte sich dahin, daß der unentbehrliche Gedächtnisstoff in besonderen Lernstunden anzueignen sei, in denen man die Schüler in der Kunst des Memorierens und der Vervollkommnung ihres Gedächtnisses zu unterweisen habe.

Die experimentalen Untersuchungen über Haus- und Schularbeit schaffen, neben den neuen und wertvollen psychologischen Aufschlüssen, die sie gewähren, auch nach der didaktischen Hinsicht die nötige Klarheit. Sie zeigen, wie minderwertig die meisten Hausarbeiten nicht nur sind, sondern sein müssen. Unpädagogisch ist hiernach das Verfahren, häusliche Aufgaben in der Klasse vorzubereiten, um sie darauf den Schülern zur Fertigstellung in isolierter Betätigung nach Hause mitzugeben. 'Wer wird', schreibt Meumann[1]), 'die eigentliche Aneignung und Befestigung des Schulwissens auf eine Arbeitsgelegenheit des Kindes verweisen wollen, die ihrer Natur nach minderwertige Leistungen erzeugen muß?' Diese Tätigkeit der Zöglinge gehört ganz in die Schule, nämlich in den jeweiligen fachwissenschaftlichen Unterricht hinein. Aber auch die Memorierarbeit der Schüler wird durch jene Ergebnisse zwar nicht in den fachwissenschaftlichen Unterricht, aber in die Schulräume hinein verwiesen. Die Kinder sparen Arbeitszeit und Arbeitskraft, wenn sie in Gemeinschaft der Klassengenossen memorieren. Wir stoßen hier zum dritten Male auf die Forderung, daß die 'Haus'aufgaben unter die planmäßige Aufsicht von Lehrern zu stellen sind. Nur daß wir jetzt zugleich von der Notwendigkeit gewisser Ausnahmen überzeugt werden: der kombinierende Verstand, die still webende Phantasie, die Vertiefung der Erinnerung in frühere Erlebnisse, die Entfaltung eines größeren sprachlichen Reichtums und besserer stilistischer Form, mit einem Worte, die wertvollsten und individuellsten Leistungen des geistig Beschäftigten werden durch das einsame Arbeiten begünstigt.[2])

Nach alledem können wir über die Grundzüge einer Antwort in der Frage der häuslichen Arbeiten nicht mehr zweifelhaft sein: Für die Kinder der Unterstufe lehnen wir jede wissenschaftliche Beschäftigung, die über das Unterrichtsfach hinausgeht, ab. Bei ihnen hat die staatspädagogische Forderung, sich von Antrieben sozialen Pflichtbewußtseins leiten zu lassen, noch keinen Sinn. Ihr Gedächtnis ist, wie wir vorgreifend notieren, noch nicht genug erstarkt, um für die Belastung mit Memorierstoff erfolgreich in Anspruch genommen zu werden. Dazu tritt die große Ermüdbarkeit der jüngeren Kinder, die vorsichtige Schonung gebietet.

Bei den Zöglingen der Mittelstufe hat die Memorierarbeit einzusetzen, als einzige Art ihrer den Fachunterricht ergänzenden Tätigkeit. Aber diese Tätigkeit ist nicht in das Haus zu verlegen und dem freien Impulse der von der Klassengemeinschaft isolierten Schüler oder dem zweifelhaften Antriebe ihrer Eltern zu überlassen. Sie gehört in die Klassengemeinschaft hinein, ist unter die Leitung eines psychologisch geschulten Lehrers zu stellen und dem

[1]) Meumann a. a. O. S. 48. [2]) Ebd. S. 34.

Zweck unterzuordnen, die Schüler in der Beschickung und Pflege ihres Gedächtnisses zu unterweisen.

Erst für die Schüler der Oberstufe sind Hausaufgaben im eigentlichen Sinne des Worts am Platze. Man lasse bei ihnen jene Gedächtnisschulung der mittleren Jahrgänge aufhören, nicht ohne die entsprechenden Anforderungen des Abiturientenexamens zu revidieren, und ersetze diese Schulung durch den Anspruch häuslicher Leistungen, in denen die individuelle Selbsttätigkeit hervortreten kann. Es ist natürlich geboten, die jungen Leute mit solchen Leistungen nur sparsam zu belasten, und es empfiehlt sich, auf Abwechslung in der Art der letzteren bedacht zu sein.

DIE ETYMOLOGIE IM SPRACHUNTERRICHT DER HÖHEREN SCHULEN

Vortrag auf der 33. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck in Ems am 27. Mai 1908

Von Franz Stürmer

Hochgeehrte Versammlung!

Zum Beginn muß ich bemerken, daß das Thema 'die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen' nicht in seinem vollen Umfange hier erörtert werden soll. Ich will nämlich nicht auf den Wert etymologischer Vergleichungen für die Flexions- und die Satzlehre eingehen, sondern nur auf den Nutzen, den die Etymologie meiner Ansicht nach für die Aneignung des Wortschatzes bietet, wie ich das auch in meiner gleichbetitelten Broschüre getan habe.

Wenn wir von dem Ziel des gesamten Sprachunterrichts auf den höheren Schulen ausgehen, so wird als solches für die alten Sprachen das Verständnis einiger wichtiger Schriftsteller bezeichnet, für die neueren Sprachen außerdem einige Gewandtheit im mündlichen Gebrauch der Sprache. Für die Erreichung dieser beiden Ziele ist dreierlei als notwendige Voraussetzung zu nennen: Sicherheit in der Formenlehre, Kenntnis der Hauptregeln der Syntax und ein fester Besitz eines einigermaßen umfangreichen Wortschatzes. Von diesen drei Faktoren scheint mir der letzte der wichtigste zu sein. Denn was zunächst die Lektüre der Schriftsteller angeht, so lassen sich die Beziehungen zwischen den einzelnen Satzteilen und Sätzen, wie sie durch Flexionsendungen, Präpositionen und Konjunktionen ausgedrückt werden, leichter aus dem Zusammenhange erschließen als die Bedeutung des einzelnen Wortes. Und auch für den mündlichen Gebrauch der fremden Sprache dürfte die Vokabelkenntnis das Wichtigste sein, da die Nennung eines Wortes in vielen Fällen genügen kann, um auszudrücken, was man meint. Ich habe meinen Schülern die Wichtigkeit des Vokabellernens oft durch folgendes scherzhafte Gleichnis klar zu machen gesucht: ein Extemporale schreiben zu wollen ohne Vokabelkenntnis, ist gerade so, wie wenn jemand, und wäre er der geschickteste Baumeister, ein Haus bauen wollte ohne Steine! Die Regeln der Baukunst lassen sich mit der Kenntnis der Formen- und Satzlehre vergleichen. Auch aus einer andern einfachen Betrachtung läßt sich erkennen, daß die Aneignung des Wortschatzes die feste Grundlage des Sprachunterrichts bilden muß, wenn wir nämlich das Zahlenverhältnis erwägen, in dem der Reichtum einer Sprache an einzelnen Wörtern zu den Flexionsformen und syntaktischen Bezeichnungen steht.

Die Mittel nun, die man gegenwärtig anwendet, um den Schülern zu einem festen Besitz eines einigermaßen umfangreichen Wortschatzes zu verhelfen, sind

folgende: in den alten Sprachen Auswendiglernen und unablässiges Wiederholen der Vokabeln, ferner fortwährendes Übersetzen aus der fremden Sprache ins Deutsche und umgekehrt; bei den neuern Sprachen kommen noch die Sprechübungen hinzu. Es ist zuzugeben, daß diese Mittel unbedingt weiter angewandt werden müssen, aber wir müssen doch auch nachsinnen, ob es nicht außerdem noch andere gibt, unser Ziel zu erreichen. Denn den oben genannten Mitteln haftet ein Mangel an, nämlich der, daß bei einem solchen Einprägen der Vokabeln jede für sich isoliert ins Gedächtnis aufgenommen oder wenigstens die Einreihung des neuen Wortes in den bereits bekannten Wortschatz an der gehörigen Stelle von dem Schüler nicht mit Bewußtsein vorgenommen wird. Es gibt nun eine doppelte Art der Einreihung des neuen Wortes in den bekannten Wortschatz. Bei der ersten Art wird der gesamte Wortschatz in sachliche Kategorien eingeteilt, wie dies z. B. in dem früher viel gebrauchten Bonnetschen Vokabular geschieht. Der Gebrauch derartiger Vokabularien ist heute aufgegeben, weil jetzt die Erlernung der Wörter an die Durchnahme von Übungsstücken angeschlossen wird; höchstens wäre ein sachlich geordnetes Vokabular für die Wiederholung zu empfehlen. Die andere Art der Anknüpfung des neuen Wortes ist die etymologische. Daß diese vor der erstgenannten einen großen Vorzug besitzt, dürfte niemand zweifelhaft sein. Denn bei jener findet die Anknüpfung nur hinsichtlich der Bedeutung statt, bei dieser dagegen auch hinsichtlich der Form. Außerdem bietet sie den Vorteil, daß bei ihr das Vokabellernen an die Durchnahme von Übungsstücken angeschlossen werden kann.

Die etymologischen Zusammenstellungen haben meiner Ansicht nach einen doppelten Wert: sie fördern zunächst das Gedächtnis. Nehmen wir z. B. an, es seien von einer Wortfamilie fünf Wörter bekannt und es werde ein sechstes gelernt. Wiederhole ich nun bei der Einprägung des neuen Wortes die fünf ersten, so wird es gleichsam mit fünf Fäden in meinem Gedächtnis festgeknüpft, und andrerseits werden die fünf früher gelernten Vokabeln ebenfalls noch stärker in meinem Gedächtnis befestigt. Nehmen wir nun noch die urverwandten deutschen Wörter, die deutschen Lehnwörter und bekannte Fremdwörter hinzu, so vermehrt sich die Zahl der Fäden, mit denen das neue Wort im Gedächtnis festgeknüpft wird, noch um ein Beträchtliches.

Sodann wird durch die Etymologie das Verständnis gefördert. Durch die Zusammenstellung der verwandten Wörter desselben Stammes lernt der Schüler den Stamm (oder die Wurzel, welchen Ausdruck man gebrauchen mag) von dem Suffix und Präfix scheiden und die Bedeutung beider besser verstehen. Stellen wir z. B. *amīcus* und *inimīcus*, *discordia* und *concordia*, *molestus* und *molestia*, *vitium* und *vitiōsus* zusammen, so erfährt der Schüler daraus die Bedeutung der Präfixe *in-*, *dis-* und *con-* und den Gegensatz der beiden letzten, ebenso die Bedeutung der Suffixe *-ia* und *-ōsus*. Vergleichen wir *amat* mit *amīcus* und *amīcitia*, so wird dem Schüler zum Bewußtsein gebracht, daß die Liebe das Band ist, das die Freunde verbindet, und daß das Wesen der Freundschaft eben die Liebe ist. Diese ersten Errungenschaften des Lateinunterrichts werden dem Schüler später in Erinnerung kommen, wenn er auf einer höheren

Stufe im deutschen Unterricht erfährt, daß der 'Freund' eigentlich der 'Liebende' ist, ein Partizipium Präsentis von frijon 'lieben'. Ein anderes Beispiel läßt den Sextaner oder Quintaner einen kleinen Blick in die Entwicklung der Kultur tun: Wir stellen *agere* und *ager* zusammen; *ager* bedeutete ursprünglich die 'Trift' (von 'treiben', auf die das Vieh getrieben wurde. Kulturstufe der Viehzucht). Später wurde die Viehweide mit Getreide bebaut, und so erhielt *ager* und das deutsche Wort 'Acker' die Bedeutung 'bestelltes Feld'. An dem deutschen Worte 'Acker' hätten wir dem Schüler diese Kulturentwicklung nicht klar machen können, da es im Deutschen zu dem Substantivum 'Acker' kein Verbum gleichen Stammes mit der Bedeutung 'treiben' gibt, wohl aber später an dem griechischen ἀγρός (zu ἄγω). Doch meine ich, daß auch schon ein Sextaner oder Quintaner einer solchen Darlegung Verständnis und Interesse entgegenbringt.

Wir wollen nun an einer Anzahl von Wörtern aus den vier Fremdsprachen, die auf den höheren Schulen gelehrt werden, sehen, wie durch die Etymologie dem Schüler ein viel größeres Verständnis des betreffenden Wortes eröffnet wird, sozusagen das Bild, das durch das Wort in ihm erzeugt wird, durch die Etymologie gleichsam Farbe und Leben erhält. Nehmen wir zuerst das Lateinische: Wenn der Schüler erfährt, daß *adūlari*, das mit 'schmeicheln' übersetzt wird, mit 'wedeln' verwandt ist, also eigentlich 'anwedeln' bedeutet, so tritt ihm das hündische Benehmen des Schmeichlers deutlich vor Augen. — *auscultare* 'aufmerksam zuhören' ist zusammengesetzt aus dem Stamm *aus*, der in *auris* 'Ohr' vorliegt, und einem Stamme, der auch in **clīnare* 'neigen' dem deutschen 'Halde'= Neigung, Abhang, 'hold'=geneigt vorhanden ist; es bedeutet also 'das Ohr hinneigen' und erweckt durch diese Erklärung sofort die lebhafte Vorstellung eines willig und aufmerksam Zuhörenden. — *clēmens*, das gewöhnlich mit 'milde, gnädig' übersetzt wird, erweckt eine ähnliche Vorstellung, die aber erst deutlich wird, wenn wir das Wort zerlegen in *cle*, ebenfalls mit **clīnare* usw. verwandt und *mens*. *clēmens* ist also einer, der seinen Sinn zu einem anderen hinneigt. Denselben Sinn hat das deutsche 'hold'. Die Übersetzung 'gnädig' ist zulässig, wenn man dem Schüler sagt, daß 'Gnade' von einer Wurzel kommt, die 'sich neigen' bedeutet. — Wie deutlich wird der Sinn von *crēdo*, wenn wir bedenken, daß der erste Teil des Kompositums mit *cor* 'Herz' verwandt ist, es bedeutet also: 'sein Herz auf etwas setzen' und drückt den sicheren, felsenfesten Glauben, das hingebende Vertrauen aus. Auf diese Weise kann dem Quintaner ohne große Umstände synonymisches Wissen beigebracht werden. — Wenn wir *fretum*, das gewöhnlich mit 'Meerenge' übersetzt wird, als Verwandten zu den Wörtern 'Brand, Brandung, Brunnen' stellen, so wird dadurch die Ähnlichkeit der emporsteigenden Welle mit dem in die Höhe lodernden Feuer veranschaulicht, wie dies auch durch die Verwandtschaft von 'Brandung' mit 'Brand' geschieht, ebenso die von 'Welle' mit 'wallen', das wir besonders vom Dampf des kochenden Wassers und vom Rauch des Feuers gebrauchen. Diese Ähnlichkeit wird auch durch das lateinische Wort *aestus* veranschaulicht, das beide Bedeutungen in sich vereinigt, das aufwallende Wasser, 'die Flut, die Brandung'

und das auflodernde Feuer, 'die Glut, die Hitze'. — Die Bedeutung des Adjektivums *frētus* 'fest vertrauend' wird erst deutlich, wenn wir es zu *firmus* 'fest' stellen, es bedeutet also 'gefestigt, gestärkt', dadurch wird auch klar, warum bei *frētus* der Ablativ stehen muß, es ist der abl. instr. Zu derselben Wurzel gehört auch *ferme* und *fere* 'fast'; natürlich muß bei dieser Gelegenheit dem Schüler gesagt werden, daß 'fast' ein altes Adverbium zu 'fest' ist. Die Bedeutungsentwicklung von 'fest' zu 'fast'='beinahe' ist leicht zu verstehen; es bedeutet 'fest an jemand oder etwas gedrückt', 'dicht gedrängt an' d. i. 'nahe bei' oder umgestellt 'beinahe', als dritte Bedeutungsparallele können wir aus dem Französischen *près de* 'nahe bei' und *presque* 'beinahe' anführen, die beide aus dem lateinischen *pressum* 'gedrückt, gedrängt' entstanden sind. — Eine recht lebhafte Vorstellung weckt das Wort *fulcio* 'stützen', wenn wir es mit dem verwandten 'Balken' und 'Bohle' zusammenstellen. — Das Wesen des Menschen tritt dem Schüler klar vor Augen, wenn ihm die Zusammengehörigkeit von *homo* 'Mensch' und *humus* 'Erdboden' mitgeteilt wird. Der Mensch ist eben der 'Erdensohn'. Denselben Gedanken zeigt die Verwandtschaft des hebräischen *adam* 'Mensch' und *adamah* 'Erdboden'. — Einen Beitrag zur Synonymik liefert die Zusammenstellung von *iaceo* 'liegen' mit *iacio* 'werfen'; *iacēre* ist das Intransitivum zu dem Transitivum *iacĕre* und bedeutet 'hingeworfen sein', während *cubare* 'liegen, um zu ruhen' bedeutet und wahrscheinlich mit dem griechischen κύβιτον 'Ellbogen' verwandt ist, also eigentlich den Sinn von 'sich auf den Ellbogen stützen' hat. — Wenn *lignum* Holz zu *legere* sammeln gestellt wird, so erweist es sich dadurch als 'das gesammelte, aufgelesene Holz', also 'Reisig'. — *līnum* 'der Lein', das Leinen (von *linere* 'hinstreichen') ist der sich anschmiegende Stoff. Zu derselben Wurzel gehört *lĭtare* 'bitten', also eigentlich 'sich an jemand anschmiegen', wir erhalten das Bild eines Kindes, das sich bittend an die Mutter anschmiegt. — *lupus* 'Wolf', *vulpes* 'Fuchs' und *vultur* 'Geier', von *vellere* 'reißen', sind drei 'Räuber' der Tierwelt. — *nepōs* 'Enkel', ebenso wie die urverwandten 'Neffe' und ἀνεψιός 'Verwandter', drücken die Unselbständigkeit der jüngeren Glieder der Familie aus. Die Worte sind zusammengesetzt aus dem negierenden *ne* und der $\sqrt{}$*pot* 'vermögen, können'. — Auch *nīdus* 'Nest' ist zusammengesetzt aus dem Adverb *ni*, das noch in dem deutschen 'nieder' usw. vorliegt, und der $\sqrt{}$*sed* 'sitzen', bezeichnet also den Ort, wo man sich niedersetzt. *Parca* die Parze, zu *pario* 'gebäre, bringe hervor', *paro* 'bereite' und *pars* 'Teil' gehörig, ist also die Göttin, die das Schicksal bereitet oder zuteilt. Dasselbe Bedeutungsverhältnis zeigt sich in dem griechischen μοῖρα 'Teil, Schicksal': μέρος 'Teil'. Νέμεσις, Göttin der Vergeltung: νέμω 'teile zu' und Λάχεσις, eine der drei Spinnerinnen, λαγχάνω 'erhalte durchs Los'. — *pecus* 'Vieh' bezeichnet ursprünglich nur das 'Wollvieh', wie das griechische πέκω 'kämme', πόκος 'Vließ' zeigen. — *pīnus* 'Fichte' und *piscis* 'Fisch', von der $\sqrt{}$*pī* 'strotzen' abgeleitet, erweisen die Fichte als den 'Harzbaum' und den Fisch als den 'Schleimigen'. — Das Wort *prōvincia*, das man bisher von *vincere* ableitete, stellt Walde zu dem germanischen *frô* 'Herr', das in 'Fronleichnam, Frone, frönen' und 'Frau'='Herrin' vorliegt, so daß es 'Herrschaft. Herrschafts-

bezirk' bedeutet. — Eine interessante naturwissenschaftliche Beobachtung, nämlich daß sehr hohe und sehr tiefe Temperaturen dieselbe Wirkung auf das Gefühl ausüben, zeigt die Verwandtschaft von *prūna* 'glühende Kohle' und *pruīna* 'Reif', die beide zu dem Verbum *prūrio* 'jucken' gehören. Im Deutschen zeigt diese Wurzel eine nur nach einer Seite hin entwickelte Bedeutung, sie liegt vor in 'frieren, Frost'. — *rūpēs* und *saxum* 'Fels' erwecken die Vorstellung des jäh Abgebrochenen, Abgeschnittenen, von *rumpere* 'brechen' und *secare* 'schneiden'. — *rūs* 'das Land' ist das 'Geräumige' im Gegensatz zur engen Stadt; denn es ist mit 'Raum' und dem griechischen εὐρύς 'breit' verwandt. — In helles Licht tritt die Bedeutung der Konjunktion *sed* 'sondern', die nichts anderes ist als die Vorsilbe *sēd*, *sē* in *sēparare*, *sēcernere* 'absondern, trennen', wie *sēditio* 'Aufstand', eigentlich das 'Beiseite-, Besondersgehen', zeigt, wenn wir erfahren, daß *sēd* ursprünglich ein Ablativ vom Reflexivstamm ist, also etwa 'für sich' bedeutet. Aus der Bedeutung 'gesondert' entwickelte sich die Bedeutung 'ohne', z. B. *sēcūrus* 'ohne Sorge, sorglos', woraus das deutsche Lehnwort 'sicher' stammt. Die gleiche Bedeutungsentwicklung liegt in dem altertümlichen 'sonder'='ohne' vor, z. B. sonder Scheu, sonder Furcht und Tadel, sonder Rast und Ruh. — Stellen wir *sperno* 'verschmähen, verachten' mit dem deutschen 'Sporn' zusammen, so wird sofort die Grundbedeutung 'mit dem Fuße stoßen, fortstoßen' klar, als dritter Verwandter ist das griechische σφυρόν 'Knöchel' dazuzustellen. In *suadeo* 'raten' und *persuadeo* 'überreden' ist die Bedeutung, weil abstrakt, farblos. Wenn wir es aber zu *suāvis* stellen, so erhält die Vorstellung sofort Farbe und Leben. Wir sehen jemand vor uns, der gleichsam in einen sauern Apfel beißen oder eine bittere Pille schlucken soll; neben ihm steht ein Freund, der ihm vorstellt, der Apfel sei nicht sauer oder die Pille sei nicht bitter, sondern süß; denn *suāvis* ist ebenso wie das griechische ἡδύς mit dem deutschen 'süß' urverwandt. — Die Verbindung *terrā marīque* 'zu Lande wie zu Wasser' enthält zwei scharfe Gegensätze; man könnte nicht etwa *in tellūre* dafür einsetzen. Denn *terra*, verwandt mit *torrēre* 'dörren', bezeichnet das Land als 'das Trockene' im Gegensatz zum Meere; *tellus* dagegen bezeichnet die Erde entweder, wenn man es mit *tollere, tolerare* usw. zusammenstellt, als 'das Tragende', oder, wenn man es mit dem deutschen 'Diele' vergleicht, die 'breite, ebene Fläche'. — Das Wort *testis* 'Zeuge' führt uns durch seine Etymologie eine Gerichtsszene vor: wir sehen die beiden streitenden Parteien, neben ihnen steht als dritter der Zeuge; denn *testis* ist zusammengesetzt aus dem Zahlworte *trēs* und dem Verbum *stāre*. — *tussis* 'Husten' ist der Hustenstoß, von *tundo* 'stoßen'. — *Urtīca* die 'Nessel' wurde früher zu *ūro* brennen gestellt, aber diese Verbindung ist lautlich unmöglich, weil das Wort nach *ustum*: *ustīca* heißen müßte. Richtiger wird es deshalb von Schrader zu *vertere* und deutsch 'Wirtel' gestellt nach den wirtelständigen Blättern der Pflanze. — *vīnum* 'Wein', *vītis* 'Weinrebe', *vīmen* 'Flechtwerk', *vītex* 'Keuschlamm', *viola* 'Veilchen' sind sämtlich verwandt, von dem Verbum *viēre* 'winden' abgeleitet, *vīnum* und *vītis* wegen der sich windenden Ranken, *vīmen, vītex* wegen der Biegsamkeit und *viola* wohl als Hauptkranzblume der Alten. — *vespa* 'Wespe' und *fūcus* 'Brutbiene, Drohne' haben von ihrer

Tätigkeit ihren Namen. *vespa* ist verwandt mit 'weben' und *fūcus* mit $\sqrt{}$*fū*, die im deutschen 'bauen' vorliegt. Lehrreich wäre es, die Tier- und Pflanzennamen etymologisch erklären zu können. Wir würden daraus die scharfe Naturbeobachtung, die die Menschen der Vorzeit besaßen, erkennen. Jedenfalls sind aber, wo sichere Etymologien vorliegen, diese dem Schüler mitzuteilen, weil auf diese Weise auch der Sprachunterricht mit dazu beitragen kann, zur Beobachtung der Natur anzuregen. — *venēnum*, gewöhnlich mit 'Gift' übersetzt, hat die Grundbedeutung 'Liebestrank', denn es ist zu *Venus* zu stellen. Eine ähnliche, freilich in entgegengesetzter Richtung verlaufende Bedeutungsentwicklung finden wir in dem französischen *charme* 'Zauber, Reiz' aus dem lateinischen *carmen*, das die Bedeutung 'Zaubergesang, Zauberspruch' erhalten haben muß. — Es ist nicht ohne Interesse, auf parallele Bedeutungsentwicklungen von Wörtern verschiedener Sprachen zu achten. Einzelne Beispiele sind schon vorgekommen. Ich möchte noch einige anführen: Bei der Wurzel *ver* 'sehen', die in dem deutschen 'wahrnehmen, gewahren', dem lateinischen *verēri* und dem griechischen ὁράω vorliegt, hat sich aus der ursprünglichen Bedeutung des einfachen 'Erblickens, Wahrnehmens' die Bedeutung zunächst des aufmerksamen, dann des vorsichtigen, besorgten Sehens entwickelt, wie das lateinische *verēri* 'sich scheuen', das deutsche 'wahren' zeigt, auch das griechische τιμωρός 'Rächer' eigentlich 'der auf seine Ehre sieht, der seine Ehre wahrt'. Die gleiche Entwicklung hat das lateinische *cavere* 'sich hüten, sich in acht nehmen' durchgemacht, während das griechische θυο-σκόος 'Opferschauer' und das deutsche 'schauen' nicht bis zu diesem Punkte der Bedeutungsentwicklung vorgeschritten ist. — *urbs* 'Stadt' stellt Walde mit *verbēnae* 'heilige Zweige' zusammen, es bezeichnet also ursprünglich 'einen mit einer Hecke umschlossenen Raum'. Die gleiche Bedeutungsentwicklung zeigt das englische *town* 'Stadt', das mit dem deutschen 'Zaun' verwandt ist; vgl. auch Garten, *hortus*, χόρτος, eigentlich 'umzäuntes Grundstück', mit den slawischen Städtenamen wie *Nowgorod*, dem pommerschen Naugard, Belgrad an der Donau = Belgard ebenfalls in Pommern, Stargard, Namen, denen die deutschen Neuenburg, Weißenburg und Altenburg entsprechen. —

Wir wollen jetzt, um zunächst noch bei den alten Sprachen zu bleiben, zum Griechischen übergehen. ἀκροάομαι, das mit 'zuhören' übersetzt wird, ist wie das lateinische *auscultare* zusammengesetzt, erweckt aber eine anders geartete Vorstellung: während das lateinische Wort 'das Ohr neigen' bedeutet, ist das griechische aus Beobachtung der Tiere entstanden, es entspricht unserem deutschen 'das Ohr spitzen'. Zusammengesetzt ist auch αἰγύπιος 'Geier', aus *αἰγογυπιος durch sogenannte Haplologie oder Silbendissimilation entstanden, die Silbe γο ist vor dem folgenden gleichlautenden Konsonanten ausgefallen. Das Wort bedeutet also eigentlich 'Ziegengeier', und wir können zum Vergleich den deutschen 'Lämmergeier' heranziehen. Das einfache Wort γύψ 'Geier' ist von $\sqrt{}$*gū* 'wölben, krümmen' abgeleitet, und der Vogel hat seinen Namen wohl von seinem krummen Schnabel bekommen. — ἄλφιτον 'Gerstengraupe oder -mehl' ist verwandt mit lateinisch *albus*, bedeutet also 'das Weiße' (vgl. 'Weizen' von 'weiß'). — Wie das lateinische *vītis* zu *viēre* gehört, so das

griechische *ἄμπελος* 'Weinstock' zu √*anq* (griechisch *π* vertritt in diesem Worte idg. Labiovelar). — Mit dem lat. *suādēre* können wir das griech. *ἁνδάνω* 'gefallen' vergleichen; es verhält sich zu dem Stamm *ἡδ-* in *ἡδύς* wie *λανθάνω* zu Stamm *ληθ* z. B. in *λήθη*. *ἁνδάνω* bedeutet also 'angenehm, süß sein'. — *ἄντρον* 'Höhle' bedeutet 'Luftloch' und gehört zu √*an* 'hauchen, wehen', die in *ἄνεμος* 'Wind' vorliegt. — *ἄξιος* 'würdig, wert' ist eine Weiterbildung von √*ag*, es bedeutet eigentlich 'wiegend' und läßt sich vergleichen mit lat. *examen* 'Zünglein an der Wage'. Auch die Zusammengehörigkeit von 'Wage, wägen, wiegen', mit 'bewegen' ist heranzuziehen. — Zu der weit verbreiteten √*ar* 'fügen' gehören unter anderen die drei griech. Wörter *ἀρετή* 'Tugend', *ἄριστος* 'der beste' und *ἀρέσκω* 'gefallen'. Aus der Bedeutung 'sich fügen' wird 'passen', dann 'taugen', *ἀρετή* ist also 'Tauglichkeit, Tüchtigkeit, Tugend', *ἄριστος* 'der tauglichste, tüchtigste, beste'; *ἀρέσκω* heißt 'taugen, tauglich erscheinen, gefallen'. — *ἄστυ* 'Stadt' eigentlich 'Wohnstätte' ist mit *Vesta*, der Göttin des Hauswesens und mit dem deutschen 'Wesen' verwandt. 'Wesen' ist eigentlich ein Infinitiv zu dem Präteritum 'war'. Die Bedeutung hat also folgende Reihe durchlaufen: wohnen, weilen, sein. — *αὐλός* 'Flöte' ist von *ἄϝημι* 'wehen' abgeleitet, sie ist also 'das Blasinstrument' im wahrsten Sinne des Wortes, denn 'blasen' bedeutet ja nichts anderes als 'wehen', wie das verwandte lat. *flare* zeigt. — *Βάραθρον* 'Schlund' gehört zu *βορά* 'Fraß', *βιβρώσκω* 'essen', dazu läßt sich in Parallele stellen lat. *vorāgo*: *vorare* und das deutsche 'Schlund' zu 'schlingen'. — *βέβαιος* 'sicher, fest' bedeutet eigentlich 'eine Stelle, wo man auftreten kann', es ist eine Reduplikationsbildung zu Stamm *βα* 'schreiten'. — Eine geographische Belehrung bietet uns die Etymologie von *βορέας* 'Nordwind' Es ist verwandt mit dem slavischen *gora* 'Berg', das in dem Ländernamen *Czernagora* = italien. *Montenegro* 'Land der schwarzen Berge' enthalten ist. Der Boreas ist also der 'Bergwind', und diese Bezeichnung paßt für die geographische Lage der Griechen, für sie kommt der Nordwind in der Tat von den Bergen. — *βόσκω* 'weiden' ist verwandt mit √*βα* 'schreiten' und *βοῦς* 'Rind', so daß dieses eigentlich das 'Weidevieh' bedeutet. — *γέρων* 'der Greis' ist von einer Wurzel abgeleitet, die in dem lat. *grānum*, dem deutschen 'Korn' vorliegt, und zwar bedeutet sie 'zerreiben'. Wir würden also durch das Wort eine Vorstellung von dem Marasmus d. i. dem mürben, morschen, gebrechlichen Zustande des Greisenalters erhalten. — Kulturhistorisch interessant ist *γράφω* 'schreiben', das aber nicht, wie man früher annahm, mit dem deutschen 'graben' zusammenzustellen ist, — das stimmt nicht mit den Regeln der Lautverschiebung, sondern mit dem deutschen 'kerben'. Der Schüler lernt daraus, daß die älteste Art des Schreibens wie auch des Zeichnens die war, daß man mit einem scharfen Griffel in eine Unterlage wie Ton, Holz, ja selbst Stein, wie die Höhlenzeichnungen aus uralten Zeiten zeigen, Bilder und später Schriftzeichen einkerbte. Von den ältesten Schriftzeichen der Germanen, den Runen, haben wir ja bei Tacitus einen Bericht. Aber die englische Sprache bewahrt wie die griechische ein Zeugnis, das beweiskräftig wäre, auch wenn wir keine literarische Überlieferung darüber besäßen, nämlich das engl. Wort *write* schreiben, das dem

deutschen 'reißen', verwandt mit 'ritzen', genau entspricht. Diese Bedeutung von 'reißen'=zeichnen zeigen noch die Wörter 'Reißbrett, Grundriß' u. a. — *δάκτυλος* 'der Finger' gehört zu *δέχομαι* 'empfangen, aufnehmen', ebenso wie 'Finger' wohl zu 'fangen' und wie das deutsche 'Hand' zu dem gotischen *hinþan* 'fangen' gehört, so das griech. *χείρ* zu einer $\sqrt{}$*gher*, die 'fassen' bedeutet. — Zu der $\sqrt{}$*dem* 'bauen', die im lat. *domus*, im deutschen 'Zimmer, zimmern' vorliegt, gehören u. a. folgende drei Worte, denen man es freilich nicht auf den ersten Blick ansieht: *δεσπότης* 'Herr', *δάπεδον* 'Boden' und das homerische *δάμαρ* 'Gattin'. *δεσπότης* aus **δεμσ-πότης* ist der Hausherr, *δάπεδον* aus *dm̥pedon* (mit sonantischem *m*) ist der 'Hausboden' und *δάμαρ* 'die im Hause Waltende' zu $\sqrt{}$*ar* fügen. — Verwandt sind auch untereinander die Worte *δῆμος* 'Volk' und *δαίμων* 'Gottheit'. *δῆμος* bezeichnet das Volk als 'Abteilung, Absonderung', nämlich von anderen Völkern, *δαίμων* ist die Gottheit als 'Zuteiler' des Geschicks. — *ἐλέγχω*, das gewöhnlich mit 'überführen' übersetzt wird, hat eine ziemlich weit abliegende Grundbedeutung: es ist verwandt mit dem Adjektivum *ἐλαχύς*, 'klein, gering', eigentlich 'leicht', das in der attischen Prosa nur im Kompar. *ἐλάττων* und im Superl. *ἐλάχιστος* vorkommt und mit *levis* und 'leicht' im Sinne von 'gering' verwandt ist; *ἐλέγχω* bedeutet also eigentlich 'gering machen, verkleinern', daraus ergibt sich zunächst die Bedeutung 'eines Fehlers anklagen' und dann erst 'überführen'. Als Bedeutungsparallele können wir anführen das griech. *λοιδορεῖν* 'schmähen, beschimpfen', das mit dem lat. *lūdus* 'Spiel', got. *leitils* 'klein' verwandt ist — letzteres ist im Neuhochdeutschen nicht vertreten, wohl aber im Niederdeutschen lütt 'klein' (vgl. Lützelburg = Luxemburg = Kleinburg) und im Englischen *little*. Auch das deutsche 'Schimpf' bedeutet in der älteren Sprache 'Spiel', wie sich noch in dem Gegensatz 'Schimpf und Ernst' zeigt. Ferner 'schmähen' bedeutete ursprünglich 'verkleinern, klein machen', diese Grundbedeutung zeigen noch besser die Worte 'schmächtig, schmachten und verschmachten'. Mit den letztgenannten deutschen Wörtern ist griech. *σμῑκρός* oder *μῑκρός* 'klein' verwandt. Schließlich gehören der Bedeutung nach in diese Reihe: 'schmälen' (schelten, schimpfen), 'schmälern' (verkleinern), damit ist das griech. *μῆλον* 'Kleinvieh' verwandt, und zu letzterem läßt sich der Jägerausdruck 'Schmaltier' stellen. — Ein Jägerausdruck ist auch das griech. *ἡγέομαι* 'führen', verwandt mit lat. *sāgire* 'spüren, wittern' und dem deutschen 'suchen'. Es wurde zunächst von dem Spürhund gebraucht, der die Spur witterte und den Jäger führte. — Das auf den ersten Blick schwer zu erklärende *ὀφθαλμός* 'Auge' bedeutet zunächst 'die Augenhöhle, die Vertiefung, in der das Auge ruht'. Der zweite Bestandteil ist von $\sqrt{}$*θαλ* gebildet und verwandt mit *θάλασσα* 'Meer' eigentlich 'Tiefe' und *θάλαμος* 'Schlafkammer, Lager', eigentlich ebenfalls 'Vertiefung'. Zu dem letzten Worte können wir eine interessante Bedeutungsparallele aufstellen in dem deutschen 'Bett', das mit dem lat. *fodio* 'grabe' verwandt ist. Das 'Bett' ist also das in die Erde 'Gegrabene'. Man hat wohl zunächst an das Lager von Tieren zu denken, die sich zum Lager eine Vertiefung in die Erde wühlen. Vielleicht hat aber auch der Mensch der Urzeit sich solche Lagerstätten bereitet. — Mehrere Parallelen

lassen sich auch zu dem Worte *θέμις* 'Gesetz, Satzung' aufstellen, es gehört natürlich zu dem Stamm *θε* 'setzen, legen', von dem in derselben Bedeutung auch *θεσμός* abgeleitet ist. Vergleichen können wir zunächst die deutschen Ausdrücke 'Satz' (denn auch 'Satz' hat diese Bedeutung, z. B. ein bestimmter Satz); 'Satzung' und 'Gesetz', dann das lat. *lex*, das nicht, wie man früher erklärte, zu *legere* gehört, so daß es 'Spruch' bedeutete und mit *ēdictum* zu vergleichen wäre, sondern zu einer Wurzel, die 'liegen' bedeutet und in *lectus* 'Lager' vorhanden ist. Diese Zusammenstellung wird gesichert durch eine Parallele aus dem Englischen. Das engl. *law* 'Gesetz' gehört ebenfalls zu einem Verbum 'liegen'. — *θρόνος*, 'der Thron, der Lehnsessel' ist 'der feste', verwandt mit lat. *firmus* 'fest' (griech. *θ* im Anlaut entspricht oft lat. *f* vgl. *θυμός* mit *fūmus*, *θήρ* mit *ferus* u. a.). *θρόνος* war der schwere Sessel mit hoher Rückenlehne, mit Seitenlehne und mit einer Fußbank hom. *θρῆνυς* (übrigens von derselben Wurzel abgeleitet). — Zwei Wörter, die auf den ersten Blick der Form wie der Bedeutung nach nichts miteinander zu tun zu haben scheinen, sind doch verwandt, *κνῖσα* 'Opferduft, Fettdampf' und *κόνις* 'Staub' beide stammen von $\sqrt{ken}$ 'kratzen, zerreiben', *κνῖσα* ist der Nase und Augen scharf beißende Opferdampf, *κόνις* 'Staub' ist das 'Zerriebene'. Zu diesen Wörtern können wir u. a. auch *cinis* 'Asche', wohl 'Aschenstaub' stellen und als Bedeutungsparallelen *ψάμμος*, *ψάμαθος*, lat. *sabulum*, deutsch 'Sand'. Die griech. Wörter sind von *ψάω* 'reiben' abgeleitet, das auch in *ψῆφος* 'Steinchen, Stimmsteinchen' vorliegt. — *κρέας* 'Fleisch' ist mit *cruor* 'Blut' und dem deutschen 'roh' verwandt, bedeutet also zunächst das 'rohe, blutige Fleisch'. — *κτείς* 'Kamm' (mit Abfall eines anlautenden *π*, wie lat. *pecten* zeigt) gehört zu *πέκω* 'kämmen', *πόκος* 'Vließ', mit letzterem ist das ahd. *fahs* 'Haar' zusammenzustellen, das auch in dem Namen *Hrimfaxi* 'Reifmähne' und *Skinfaxi* 'Glanzmähne' vorliegt, die in der Edda die Rosse der Nacht und des Tages führen, und außerdem in dem Namen der dänischen Inselgruppe *Faeroer* = Schafinseln. — *λαός* 'das Volk, die Mannen' gehört zusammen mit den Wörtern *ἀπολαύω* 'genießen', *λεία* 'Beute', *λῄζομαι* 'Beute machen, plündern' usw. lat. *lūcrum* 'Gewinn', *Laverna* 'Diebsgöttin' und deutsch 'Lohn'. *λαός* bedeutet also das 'Beute machende Heer', und wir haben Bedeutungsparallelen, allerdings in umgekehrter Richtung der Entwicklung, in *populus* 'Volk': *populari* 'verwüsten' und deutsch Heer: verheeren. — *κύριος* 'der Herr' ist der 'Mächtige', eigentlich der 'Schwellende', es ist verwandt mit *κῦμα* 'Woge' und gehört zu *κυέω* 'schwelle'. — *λιμός* 'Hunger' und *λοιμός* 'Pest' gehören zusammen, bezeichnen beide das 'Hinschwinden' und sind mit lat. *lētum* 'Tod' verwandt. Eine Bedeutungsparallele zeigt lat. *sitis* 'Durst' und *situs* 'das Welken', die mit dem griech. *φθίσις* 'das Hinschwinden' verwandt sind. — *νῆσος* 'Insel' und *ναῦς* 'Schiff' sind miteinander verwandt, von $\sqrt{sna}$ 'schwimmen'. Insel und Schiff schwimmen auf dem Meere. Aus der griech. Bezeichnung der Insel als 'Schwimmling' erkennen wir die Phantasie des griech. Volkes, während der prosaische Römer die *insula* einfach als das 'im Meere befindliche Land' bezeichnet, *insula* ist eigentlich das Femininum eines Adjektivs, zu dem *terra* zu ergänzen ist, es ist

entstanden aus **ensalos*, das einem tatsächlich vorhandenen griech. *ἔναλος* genau entsprechen würde. — *οὐρανός* 'Himmel' gehört zu *εὐρύς* 'breit', lat. *rūs* 'Land' und deutsch 'Raum' von der √*ver*, die 'ausbreiten, darüberbreiten, bedecken' bedeutet. Auch hier wieder zeigt sich eine Parallele in dem deutschen 'Himmel', der eigentlich 'Wölbung, Decke' bedeutet. — Lehrreich ist es auch, wie zuweilen zwei ganz gleich gebildete Wörter aus derselben Grundbedeutung eine verschiedne Bedeutung entwickeln. Das griech. *στέρνον* 'Brust' entspricht in der Bildung ganz genau dem deutschen Worte 'Stirn', beide gehören zu √*ster* 'hinbreiten', bezeichnen also 'das Breite'. In der Tat sind am menschlichen Körper Stirn und Brust die einzigen breiten Flächen. Zu derselben Wurzel gehört auch das griech. *στρατός* 'Heer'. Dies ist ein Verbaladjektiv auf *τός* und bedeutet 'das Hingebreitete'. Offenbar ist dazu ein Substantiv etwa 'Schar' oder 'Volk' zu ergänzen. Auch wir können das Wort 'Lager' im Sinne von 'Heerlager' gebrauchen. — *ταμίας* 'Verwalter' ist mit lat. *timeo* verwandt, was sofort einleuchtend wird, wenn wir *timeo* nicht mit 'fürchten', sondern mit 'besorgen, besorgt sein' übersetzten. *ταμίας* ist der Mann, der für etwas zu sorgen hat. — *τεῖχος* 'Mauer' ist verwandt mit dem lat. *fingo*, dem deutschen Wort 'Teig', es bedeutet also eigentlich ein 'Gebilde', und zwar müssen wir uns dazu einen leicht bildsamen Stoff denken, also wohl Lehm. *ὕμνος* 'Gesang' und *ὑμέναιος* 'Gott der Ehe' gehören zusammen zu der √*su* 'nähen', die in dem lat. *suere* 'nähen' und in 'Saum' vorliegt. Die Bedeutung von *ὑμέναιος*, der die beiden Gatten miteinander verbindet, ist leicht zu verstehen. Aber auch *ὕμνος* 'Gesang' ist nicht unverständlich, es bezeichnet die feste Vereinigung, die Aufeinanderfolge der Töne, man kann damit die Bedeutung des Wortes 'Text' vergleichen, das eigentlich 'das Gewebe' bezeichnet. — *χαίτη* die 'Mähne' ist verwandt mit *haedus* 'Ziegenbock' und dem deutschen 'Geiß'. Gehen wir auf die Wurzel zurück, so bedeutet diese 'in rascher Bewegung sein, aufspringen'. Die Mähne wird damit als die 'fliegende', die Geiß als 'die Springerin' bezeichnet. Dieselbe Bedeutung zeigt übrigens auch das griech. Wort für 'Ziege' *αἴξ*. Zu *χαίτη* läßt sich aus dem Lateinischen eine Parallele beibringen. Zwei Wörter, die auf den ersten Blick einander fern zu liegen scheinen, gehören doch zusammen, nämlich *juba* 'Mähne' und *jubeo* 'heißen, befehlen'. Wir brauchen *jubeo* nur durch 'antreiben' zu übersetzen, und die Verwandtschaft ist deutlich. — Einen Rest alter medizinischer Beobachtung zeigt uns die Verwandtschaft von *χολή* 'Galle' und *χόλος* 'Zorn'. Wir nennen noch heute einen Menschen, der dazu neigt, sich über alles zu ärgern, einen 'galligen' Menschen. — Wir wollen nun noch eine Anzahl von griechischen Tiernamen erklären, um die scharfe Beobachtungsgabe der Alten zu zeigen. Die Ziege *αἴξ* als 'Springerin' ist schon erwähnt. Wir wollen dazu den Bock *τράγος* stellen, er ist der 'Näscher' zu *τρώγω* 'naschen'. Die Alten kannten also den Satz wohl, daß es nicht gut sei, den Bock zum Gärtner zu machen. Die Gans *χήν* lat. *anser* (eigentlich *hanser*) ist der Vogel, der fortwährend den Schnabel aufsperrt, 'der Gähnende' von *χάσκω*, *χαίνω* 'gähnen'. — Der Hase *λαγώς* ist das 'Schlappohr', zusammengesetzt aus √*lag* die im lat. *langeo* 'schlaff sein' vorliegt und *οὖς*, *ὠτός*. — *ἡ δορκάς* oder *δόρξ*

'Gazelle' und δράκων 'Drache' sind zwar nicht naturwissenschaftlich, aber sprachlich verwandt. Ihr Name ist von √δερκ sehen abgeleitet. Die Gazelle ist so wegen ihrer schönen hellen Augen genannt, die Schlange wegen des scharfen, faszinierenden Blicks. — θώς 'Schakal' ist der 'Läufer' von θέω 'laufen'.

Wir wollen nun zu den neueren Sprachen übergehen und beginnen zunächst mit dem Französischen. Da auf der Realschule und Oberrealschule das Französische in Sexta die erste Fremdsprache ist, die der Schüler lernt, so scheint es, als ob sich für etymologische Belehrungen zur Anknüpfung nur deutsche Wörter darbieten und als ob deren nicht gerade viel sein könnten. Dem ist aber nicht so. Wir haben vielmehr vier Arten von Wörtern, die wir zur Anknüpfung benutzen können: 1. Die aus dem Französischen ins Deutsche übergegangenen Fremdwörter, von denen eine ganze Anzahl auch dem 9—10jährigen Knaben ganz geläufig sind, z. B. Armee, Kurage, Allianz usw. 2. Umgekehrt die germanischen Wörter, die ins Französische übergegangen sind, z. B. *bateau* aus 'Boot', *loge* aus 'Laube', *butin* aus 'Beute', *lorgnette* aus 'lauern'. 3. Die aus dem Lateinischen ins Deutsche übernommenen Lehn- und Fremdwörter, z. B. *porte* zu Pforte, *table* zu Tafel, *épuiser* zu Pfütze, *couleur* zu kolorieren, *seul* zu Solo, Solist. 4. Die mit dem Lateinischen urverwandten deutschen Wörter. *goût* 'Geschmack', urv. mit 'kosten', *mort* 'Tod' mit 'Mord', *vers* 'gegen' mit '-wärts', *pleurer* 'weinen' mit 'fließen' u. a. Die wichtigsten Regeln der Lautverschiebung kann man, wenn man sich auf den Anlaut beschränkt, dem Sextaner einer Realschule im Französischen mit derselben Leichtigkeit beibringen wie dem eines Gymnasiums im Latein, das ist ja auch nicht verwunderlich, da die lat. mutae im Anlaut (von *c* abgesehen, das im Französischen durch *c* oder *ch* vertreten wird) keine Veränderung erlitten haben. Die Regeln über den Inlaut sind allerdings für den Sextaner zu schwer, weil hier das Vernersche Gesetz in Frage kommt. Nicht selten bieten sich auch mehrere von den vier Klassen von Wörtern zur Anknüpfung dar, z. B. bei dem gleich im ersten Stück des Plötz vorkommenden *la porte* können wir im Französischen an genau dieselben Wörter anknüpfen wie im Lateinunterricht bei *porta*. Wir haben die Fremdwörter Portier 'Türhüter, Türwart', Portiere 'Türvorhang', Portal 'Haupttür', die Lehnwörter 'Pforte und Pförtner' und das urverwandte 'fahren'. *la porte* 'Tür, Tor' bedeutet also eigentlich 'Einfahrt'. Wenn später im zweiten Stück des Plötz *le port* 'Hafen' vorkommt, wird *la porte* mit den genannten Wörtern dazu gestellt und wir erhalten auch für den Hafen die Grundbedeutung 'Einfahrt'. Bei diesem Worte kann man auch an die geographische Bezeichnung der schleswig-holsteinischen und skandinavischen Meerbusen, an die 'Föhrden' und 'Fjorde' erinnern, die wenn auch nicht alle, so doch mancher Schüler aus dem Unterricht oder aus eigner Lektüre kennt.

Besprechen wir nun einige franz. Wörter: *le bois* 'Holz' ist verwandt mit dem deutschen 'Busch', beide können aber auch 'Wald' oder wenigstens 'Wäldchen' bedeuten, wofür das *bois de Boulogne* als Beispiel genannt werden mag, auch 'Holz' und 'Gehölz' haben diese Bedeutung. Außerdem kann hier an die beiden Fremdwörter Boskett 'Gebüsch' und Bukett 'Blumenbusch, Blumenstrauß'

erinnert werden. — *le repos* 'Ruhe' kann dem Schüler verständlich gemacht, ja sozusagen seiner gemütlichen Teilnahme nahe gebracht werden, wenn wir es mit dem ihm so bekannten und lieben Worte 'Pause' zusammenstellen. Ist der kleine Franzose kein Realschüler, sondern ein Gymnasiast, so wird ihm die Freude, die er bei diesem Worte empfindet, noch einmal beschert, wenn er ein Jahr danach im griechischen Unterricht das Wort *παύω* lernt. — Bei dem Worte *dame* braucht dem Schüler nicht gesagt zu werden, daß es eigentlich 'Herrin' bedeutet. Man kann es ihn finden lassen, indem man ihn zunächst die gewähltere Bezeichnung für 'Männer und Frauen', nämlich 'Herren und Damen' nennen und dann nach Analogie von König, Königin, Fürst, Fürstin, Bauer, Bäuerin usw. das entsprechende Femininum zu 'Herr' bilden läßt: danach muß 'Dame' = 'Herrin' sein. Nun darf man diese Gelegenheit nicht vorüberlassen, ohne dem Schüler die Bedeutung des deutschen Wortes 'Frau' zu erklären. Es ist das Fem. zu einem im Nhd. nicht mehr selbst erhaltenen Worte, das aber noch in Ableitungen und Zusammensetzungen vorliegt; es ist zu erinnern an Fronleichnam 'Leichnam des Herrn', an Frone 'Herrendienst', frönen 'einem Herren dienen'. Wie nun das Wort Fro 'Herr' in Fronleichnam und auch unser deutsches Wort 'Herr' oft ohne Zusatz für Jesus gebraucht wird, so das Wort 'Frau' für Maria und zwar meist in der Verbindung 'unsere liebe Frau', woraus sich die Bezeichnung 'Liebfrauenkirche', in München sogar bloß 'Frauenkirche' erklärt. Hierbei kann an die parallele Bezeichnung der Pariser *Notre dame* hingewiesen werden. — Das Wort *payer*, das gewöhnlich mit 'bezahlen' übersetzt wird, bedeutet eigentlich 'befriedigen' von dem lat. *pācāre* und *pax* 'Frieden'. Das Wort *pax* ist dem Schüler vielleicht aus seinen Kinderspielen bekannt. In meiner Heimat wenigstens riefen wir, wenn jemand beim 'Greif- oder Haschespiel' aus irgend einem Grunde eine Pause machen wollte, *pix-pax* — eine ablautende Verbindung ähnlich wie Krimskrams u. a., deren Entstehung wir natürlich nicht verstanden. Auch Hemme führt in seinem 'lateinischen Sprachmaterial' das Wort Pax in der Bedeutung 'Halteplatz beim Haschespiel' an. — Als Gegenstück zu *payer* ist *quitter* zu nennen. Wenn jemand seine Rechnung bezahlt hat, so ist er mit dem Verkäufer 'quitt', und dieser muß nun 'quittieren', im eigentlichen Sinne: er muß ihn 'verlassen', wie *quitter* gewöhnlich übersetzt wird. Wir erhalten so das Bild eines Gläubigers, der seinem Schuldner — *sit venia verbo* — auf die Bude gerückt ist; noch richtiger wäre die Übersetzung 'in Ruhe lassen'; denn *quitter* kommt vom lat. *quiētus* 'ruhig'. — Oben habe ich schon auf die Parallele von *près de* und *presque* mit 'nahe' und 'beinahe' hingewiesen, hier ist nun noch als drittes Wort *après* 'nach' dazu zu stellen. So lernt der Schüler die Verwandtschaft von 'nach' und 'nahe' kennen: 'nach' bedeutet also 'nahe, dicht gedrängt an jemanden', aber so, daß man hinter ihm ist. Den Wechsel von *h* und *ch* findet der Schüler nicht auffallend, wenn man ihn an den Superlativ von 'nahe' 'der nächste' erinnert, ebenso an den Komparativ von 'hoch': 'höher'. — *souffler* 'wehen' ist eigentlich 'von unten heimlich zublasen'. Diese Bedeutung verstehen die meisten Schüler; denn selbst die meisten Sextaner, auch in kleinen

Städten, sind gewiß schon im Theater gewesen, und da wird wohl der Souffleurkasten ihrer Aufmerksamkeit und Neugier nicht entgangen sein. Spaßhaft ist nun das damit verwandte Wort *soufflet* 'Ohrfeige'. Der Franzose scheint also zu einem kleinen Missetäter zu sagen: 'Komm her, mein Sohn, ich will dir etwas ins Ohr sagen.' Bei dieser Gelegenheit muß natürlich auf unsere scherzhaften Bezeichnungen wie Ohrfeige, Tachtel = Dattel, Kopfnuß usw. hingewiesen werden, Früchte, die dem Empfänger nicht gerade süß schmecken. — Interessant ist die Bedeutungsentwicklung, die das Wort *tôt* 'früh' durchgemacht hat, es ist aus *tostum*, dieses wiederum aus **torstum* entstanden, mit dem deutschen 'gedörrt' urverwandt. Die Hitze dörrt; es entsteht also die Bedeutungsreihe: gedörrt, hitzig, eilig — einem Eiligen rufen wir zu: nicht so hitzig! —, schließlich: früh, sofort. Hemme vergleicht damit unsern Ausdruck: 'brühwarm'. — Das Wort *charger* 'laden', wozu das frühere, jetzt wohl verdeutschte Kommando: chargiert, fertig!, das Militär ohne Charge, die Chargierten der Studenten gehören, Wörter, die dem Schüler vielleicht aus ihrem Leben im Hause und in der Stadt bekannt sind, stammt von einem Worte, das jedem Schüler von klein auf bekannt ist, nämlich 'die Karre' oder 'der Karren', es ist entstanden aus *carricāre* 'einen Karren beladen'. Von demselben Verbum stammen die italienischen Fremdwörter karikieren, Karikatur, die vielleicht auch mancher Schüler kennt. Diese bedeuten 'überladen' und dadurch 'entstellen'. — *déranger*, das gewöhnlich mit 'stören' übersetzt wird, erhält schon helleres Licht, wenn wir es übersetzen 'aus der Ordnung bringen', noch deutlicher natürlich wird es, wenn die Etymologie angegeben wird: die Vorsilbe *dé* entspricht dem lat. *dis* und bedeutet 'auseinander', 'zer-', oft bezeichnet ein Kompositum mit *dis* das Gegenteil zu dem einfachen Worte. *déranger* ist also das Gegenteil von *ranger*, das Wort 'rangieren' aber kennt jeder Schüler von seinen Lebensstudien auf dem Bahnhofe, außerdem ist ihm wohl der Rang im Theater, die Rangliste der Offiziere und Beamten, vor allem etwas, was ihn persönlich so angeht, die Rangordnung in der Schule bekannt. Nun braucht man ihm nur noch zu sagen, daß Rang von dem deutschen Worte 'Ring' stammt, und also eigentlich 'Kreis' bedeutet. Diese Bedeutung versteht wenigstens der Großstädter am leichtesten aus dem Rang im Theater, der ja tatsächlich kreisförmige Gestalt hat. Rangieren heißt also eigentlich 'in einen Kreis bringen' oder 'in einem Kreise sein'. Die Phrase eines eintretenden Gastes: 'bitte, derangieren Sie sich nicht!' würde also ein Gegenstück sein zu den Worten, die Archimedes den eintretenden Soldaten zurief: *nōli turbare circulos meōs*! — Die gleiche Vorsilbe *dé* haben wir in zwei Wörtern, die eine synonyme Bedeutung haben: *se débarasser* und *se dépêcher*. Das erste kommt von dem Worte 'Barre'. Dieses bedeutet 'Riegel, Schranke', auch 'Sandbank', die die Einfahrt eines Schiffes hindert. *se débarrasser* bedeutet also 'sich von den Schranken losmachen'; das Gegenteil ist *embarrasser* 'in Verlegenheit bringen', eigentlich 'in Schranken bringen', so daß man sich nicht herauszuhelfen weiß. — *se dépecher* 'sich beeilen', wobei man an 'Depesche' = Eilbrief, eilige Drahtnachricht anknüpfen kann, ist abgeleitet von dem lat. *pedica* 'Fußfessel' und bedeutet eigentlich 'sich

aus Fesseln losmachen', das Gegenteil ist *empêcher* 'hindern', jemand in Fesseln legen, so daß er nicht fort kann. Auf dem Gymnasium können dazu in Parallele gestellt werden die lat. Wörter *impedīre* 'hindern' und *expedīre* 'fördern', aus dem Griechischen ἐμποδών 'hinderlich' und ἐκποδών 'aus dem Wege', 'nicht hinderlich'. Von diesen beiden ist offenbar ἐκποδών das ältere, regelrecht gebildete, aus der Präp. ἐκ und dem Gen. ποδῶν 'aus dem Bereich der Füße', erst als diese Verbindung zu einem Adverbium geworden war, wurde nach Analogie davon auch ἐμποδών gebildet. — Das franz. *défendre* hat zwei dem Anschein nach ganz verschiedene Bedeutungen 'verteidigen' und 'verbieten'. Es lassen sich aber diese beiden Bedeutungen doch sozusagen unter einen Hut bringen, einfach durch eine andere deutsche Übersetzung, nämlich 'abschlagen': etwas abschlagen ist = verbieten, jemanden abschlagen ist = seinen Angriff abschlagen. Außerdem ist 'abschlagen' die richtige Übersetzung des lat. *defendere*. Das Gegenteil *offendere* eigentlich 'entgegenschlagen' können wir mit dem 'Anschlag' gegen jemand vergleichen. Auf dem Gymnasium kann im griech. Unterricht zu den beiden Kompositen *dē-* und *offendere* das Wort φόνος 'Mord' gestellt werden. Hier kann man den Schülern auch sagen, daß das ahd. *gund*, das in bekannten altdeutschen Namen wie Gunther, Günther, Hildegunde, Kunigunde u. a. vorliegt, 'Kampf' bedeutet und mit den genannten griech. und lat. Wörtern verwandt ist. — Das Wort *tromper* 'täuschen' stammt von dem germanischen 'Trompete' und hat nach Hemme etwa folgende Bedeutungsreihe durchlaufen: 'ausposaunen, dem Gespött preisgeben, foppen, betrügen'. — *souiller* 'besudeln' stammt von dem lat. *suillus* 'zum Schweine gehörig', ist also mit dem deutschen 'Sau' verwandt. Dies braucht man dem Schüler nur zu sagen, und er hat sofort eine lebhafte Vorstellung von der Bedeutung des Wortes. — Interessant ist die Bedeutungsentwicklung von *toilette* 'Anzug': es gehört zu *toile* 'Leinwand' — aber unsere Damen, meine ich, würden sich bedanken, wenn ihre Toilette nur von Leinwand sein sollte! Wie kommt nun das Wort zu der Bedeutung 'Anzug'? *toilette* bedeutet ursprünglich 'ein mit Leinwand gedecktes Tischchen', dann 'Putztisch, vor dem man Toilette macht', dann 'Anzug'. — *choc* 'Stoß' ist germanischen Ursprungs, = dem Worte 'Schock', das heute eine Anzahl von 60 Stück, ursprünglich aber überhaupt einen 'Haufen' bedeutet. Für diese Entwicklung von 'Haufen' zu 'Stoß' können wir, allerdings in entgegengesetzter Richtung, die Parallele anführen: 'Stoß' kann auch die Bedeutung 'Haufe' haben, z. B. ein Holzstoß, ein Stoß Bücher. Eine andere, allerdings singuläre Bedeutung des Wortes 'Stoß', nämlich = 'Schwanzfedern', z. B. des Auerhahns in der Jägersprache, können wir als Parallele anführen für das franz. Wort *bout* 'Ende, Ziel'. Auch dieses Wort ist germanischen Ursprungs, von dem ahd. Verbum *bōzan* 'schlagen', das im Nhd. nur noch im Kompositum 'Amboß' vorliegt. — Eine eigenartige Lautgeschichte hat das Wort *niveau*, zu dem das Verbum 'nivellieren' = 'eben machen' gehört. Es ist verwandt mit der den Schülern von ihren Streifzügen in Wald und Feld bekannten 'Libelle'. Dieses Tierchen hat seinen Namen wohl von dem wie eine Wage in gleicher Höhe schwebenden Flügeln, denn *libella* ist ein Deminutiv

von *lībra* Wage. Der Wechsel von *l* und *n*, der auch sonst, wenn auch nur selten, vorkommt, ist durch Dissimilation des anlautenden *l* gegen die inlautenden *l* des Suffixes zu erklären. — *achever* 'vollenden' versteht der Schüler besser, wenn man es zu dem Substantiv *chef* eigentlich 'Haupt' stellt. Der Wechsel von *f* in *v* ist ihm nichts Auffallendes (vgl. *neuf*: *nouveau*, die Fem. auf *-ive* der Adjektiva auf *-if* usw.). *achever* bedeutet also 'bis zum Haupt, zur Spitze bringen'.

Schließlich die vierte Schulsprache, das Englische. Für das Englische liegt die Sache bezüglich der Anknüpfung neuer Worte an bekannte am allergünstigsten. Es gibt zwar sehr viel weniger englische Fremdwörter im Deutschen als französische, lateinische oder griechische. Aber dafür gibt es eine sehr große Zahl von englischen Wörtern, die buchstäblich mit französischen übereinstimmen. Dazu kommen natürlich wieder wie beim Französischen die Fremd- und Lehnwörter aus dem Lateinischen und diejenigen deutschen Wörter, die den lateinischen, ins Englische übergegangenen Wörtern urverwandt sind. Was aber den zweiten Bestandteil der englischen Sprache, die germanischen Wörter, angeht, so bieten sich natürlich in den meisten Fällen verwandte nhd. Wörter zur Anknüpfung dar. Den größten Vorteil bei Erlernung der englischen Sprache haben die Schüler, die einen der niederdeutschen Dialekte sprechen können. Man sehe nur von diesem Gesichtspunkte aus einige Seiten von Fritz Reuters Dichtungen durch! Natürlich müssen dem Schüler einige der wichtigsten Regeln über das Verhältnis der hochdeutschen Laute zu den englischen zusammengestellt werden, d. h. er kann sie selbst aus den vorkommenden Beispielen ableiten, aber zum Zwecke leichterer Behaltbarkeit sollten sie meiner Ansicht nach auch in seinem Lehrbuche abgedruckt werden. — Besprechen wir nun einzelne englische Wörter. Ich wähle Beispiele aus dem englischen Lehrbuch von Plate-Kares, herausgegeben von Tanger. *noon* 'Mittag' ist romanischen Ursprungs. Es bedeutet die None, die 9. Stunde nach römischer Zeitrechnung, das ist nach unserer Tageseinteilung 3 Uhr; um diese Zeit fand die Hauptmahlzeit statt, daher die eigentlich ungenaue Übersetzung 'Mittag', der Franzose ist mit seinem *midi* genauer. — Auch *farm* 'Pachtgut', ein Wort, das dem Schüler aus seinen Indianergeschichten bekannt ist, ist romanischen Ursprungs. Es entspricht dem franz. *fermer* lat. *firmare* und bedeutet also zunächst 'die feste Verabredung', dann das Gut, über das diese feste Verabredung getroffen wird. Natürlich muß dem Schüler bei dieser Gelegenheit gesagt werden, daß 'Pacht' eine Bedeutungsparallele zu *farm* ist; denn es ist ein Lehnwort aus dem lat. *pactum*, das als Fremdwort noch in 'Pakt' vorliegt und das 'das Festgemachte' bedeutet, mit dem deutschen 'fügen' urverwandt. — *duck* 'Ente' ist germanisch. Es entspricht dem niederdeutschen 'ducken', hd. 'tauchen'. Die Ente ist also der 'Tauchervogel'. — *kind* wird sowohl als Substantiv 'Art, Geschlecht' wie als Adjektiv 'gütig, freundlich' gebraucht. Da nun nach dem Gesetze der Lautverschiebung germ. *k* lat. franz. *g* entspricht, so sind für die Realschüler *genre* 'Geschlecht', *généreux* 'edel', *gens* 'Leute' eigentlich 'Geschlechter', *gentilhomme* 'Edelmann', die jedenfalls in den Klassen

VI—IV vorgekommen sein werden, für den Gymnasiasten die entsprechenden lateinischen Wörter, wenigstens *gens* und *genus* heranzuziehen. Für das Bedeutungsverhältnis von *kind* 'Art' zu *kind* 'gütig' lassen sich eine ganze Reihe von Parallelen anführen: *genre* zu *généreux*; auch *gentil*, das gewöhnlich mit 'hübsch' übersetzt wird, hat in dem Kompositum *gentilhomme* die Bedeutung 'edel', aus dem Deutschen: 'Art': 'artig', 'Adel', das ursprünglich auch nichts als 'Geschlecht' bedeutet: 'edel', aus dem Griech. das poetische Wort *γέννα* (mit 2 *ν*) 'Geschlecht': *γενναῖος* 'edel'. — *window* 'Fenster' ist ein zusammengesetztes Wort und bedeutet 'Windauge'. Hier sehen wir die poetische Phantasie unserer Vorfahren: durch das Fenster schaut gleichsam der als Person vorgestellte Wind ins Haus hinein. Wir können dieselbe Personifikation, die auf der mythischen Beseelung der Naturkräfte beruht, auch in dem deutschen Ausdruck 'Windsbraut' für Wind, Sturm wiederfinden. Es ist nicht vom Übel, wenn bei Gelegenheit die Schüler auf die Poesie im Wortschatze aufmerksam gemacht werden, wozu z. B. in dem trefflichen Büchlein von Otto Kares 'Poesie und Moral im Wortschatz' oder in Weises 'Muttersprache' mannigfaltige Beispiele angeführt werden. Besonders in der Benennung der Pflanzen zeigt sich die Poesie, wofür die deutsche Sprache eine Menge Beispiele bietet. Aus dem Englischen führe ich nur *daisy* 'Maßliebchen' an, das aus *day* und *eye* zusammengesetzt 'Tagesauge' bedeutet. — Recht bezeichnend ist auch das englische Wort für 'Frühling' *spring*. Wie nüchtern sind dagegen die deutsche und die franz. Bezeichnung: nur etwa die griech. und lat. Wörter *ἔαρ* und *vēr*, die wahrscheinlich von einer Wurzel stammen, die 'leuchten' bedeutet, würden eine ebenso poetische Vorstellung von dem Frühling als der 'leuchtenden' Zeit des Jahres erwecken. Aber es ist doch nicht zu bezweifeln, daß Griechen wie Römer kein Bewußtsein von der Bedeutung des Wortes hatten, während dem Engländer die Bedeutung von *spring* ganz klar sein muß, weil er ja noch das Verbum, zu dem das Substantiv gehört, besitzt, und zwar in der buchstäblich gleichen Form. Für die beiden Jahreszeiten Sommer und Winter hat der Engländer dieselben Wörter wie der Deutsche, aber für den Herbst mußte er das romanische Wort *autumn* herübernehmen, weil das dem deutschen Worte entsprechende *harvest* im Englischen noch die ursprüngliche Bedeutung 'Ernte' beibehalten hat. 'Herbst' bedeutete ursprünglich die 'Wein- und Obsternte', wie dies aus den verwandten griech. und lat. Wörtern *καρπός* 'Frucht' und *carpere* 'pflücken' hervorgeht. Aber auch im Nhd. ist diese alte Bedeutung noch vorhanden in dem Winzerausdruck 'ein guter Herbst' = eine gute Weinernte, wie es ja auch in dem Liede des fahrenden Gesellen heißt: 'Bald hebt sich auch das Herbsten an'. — Lehrreich ist die Bedeutungsentwicklung des Wortes *harbour* 'Hafen'. Es ist das deutsche 'Herberge', das heute so viel wie 'Gasthof' bedeutet. Diese Bedeutung muß es übrigens schon ziemlich früh bekommen haben, da diese ins Romanische übergegangen ist, durch Vermittlung des ital. *albergo* zu franz. *auberge* geworden ist (übrigens ist auch im Slawischen ein Wort *oberza* vorhanden). Die ursprüngliche Bedeutung ist 'Ort, wo das Heer sich birgt', also 'Heerlager'. Für ein Volk, das zur See

Kriege und Raubzüge unternahm, ist natürlich der Hafen der Ort, wo das Heer sich bergen kann. Um gleich noch drei auf die Schiffahrt bezügliche Ausdrücke zu besprechen, so gehört das Wort *wrecked* 'schiffbrüchig', wie leicht zu erkennen, zu dem niederd. 'Wrack'. Aber wie ist für den Schüler die übliche Übersetzung von *mizzen-mast* 'Besanmast' verständlich, wenn er nicht gerade an der Waterkant groß geworden ist? Da muß man ihm sagen, daß Besan ein holländisches Wort ist, das aus demselben lat. Wort wie *mizzen* entstanden ist, nämlich **mediānus*, das auch in dem franz. *moyen* vorliegt und mit dem deutschen 'Mitte' urverwandt ist. Besanmast war also ursprünglich der mittlere von drei Masten. Heute wird allerdings nicht der mittlere, sondern der hintere Mast so genannt. Das Wort *canvas* 'Segeltuch', verwandt mit franz. *canevas* 'Gitterleinwand', das den Schülern vielleicht von den Stickereien der Schwestern bekannt ist, stammt von dem lat. *cannabis* = dem deutschen 'Hanf'. Die Segel werden meist aus Hanf hergestellt. — Zwei Worte, die ohne Angabe der Etymologie dem Schüler völlig dunkel bleiben, aber durch dieselbe sofort ein helles Licht erhalten: *handkerchief* wird übersetzt 'Taschentuch, Halstuch'. Der Schüler erkennt, daß in dem Kompositum der zweite Teil *kerchief* 'Tuch' bedeutet. Aber was fängt er damit an? Wenn er gewohnt ist, auf die Etymologie zu achten, so kommt er wohl darauf, daß auch *kerchief* noch zusammengesetzt ist und *chief* 'Haupt' mit dem franz. *chef* identisch ist. Aber *ker* bleibt ihm immer dunkel, wenn ihm nicht gesagt wird, daß das engl. *kerchief* aus dem franz. *couvrechef* entstanden ist; nun versteht er sofort, daß *kerchief* eigentlich 'Kopfbedeckung, Kopftuch' ist. — *awkward* 'widerwärtig, unangenehm' ist ebenfalls ein zusammengesetztes Wort. Der zweite Teil *-ward* ist das nhd. '-wärts', mit dem lat. *vertere* verwandt und bedeutet also 'gewendet'. Der erste Bestandteil ist verwandt mit 'ab' = von — weg. *awkward* ist also 'etwas, von dem man sich abwendet'. — *quite* 'ganz' ist entstanden aus dem lat. *quiētus* gerade wie das franz. *quitter*; es bedeutet eigentlich 'in Ruhe gelassen', daraus entwickelten sich dann die Bedeutungen 'ungestört, unversehrt, ganz'. — *plunge* 'tauchen' hat eine interessante Bedeutungsentwickelung durchgemacht. Es ist romanischen Ursprungs, von dem lat. *plumbum* 'Blei', das auch in dem dem Schüler wohl nicht unbekannten franz. *plombe* vorliegt. Aus 'Blei' wird Senkblei oder Bleilot, wie ja auch das engl. *lead* 'Blei' und das deutsche 'Lot' zusammengehören. *plunge* bedeutet also 'wie ein Senkblei eintauchen'. — Auch aus dem Englischen möchte ich einige Bedeutungsparallelen anführen: *barrel* 'Faß' gehört zu 'Barre' = Schranke wie das deutsche 'Faß' zu 'fassen' vielleicht auch 'fesseln'. — *knavish* 'schnöde' verhält sich zu 'Knabe' wie 'bübisch' zu 'Bube'. — Das engl. Wort *board*, das ursprünglich 'Bord, Brett' bedeutete und mit diesen Wörtern auch verwandt ist, nimmt die Bedeutung von 'Tisch' an z. B. in *side-board* 'Nebentisch', *boarding-house* 'Kosthaus'. Damit können wir die Entwicklung des lat. *tabula* eigentlich 'Brett' zu dem franz. *table* 'Tisch' vergleichen. Auch das deutsche Lehnwort 'Tafel' kann diese Bedeutung haben, und das davon abgeleitete Verbum 'tafeln' hat sogar nur diese. — Eine lehrreiche Parallele zeigen das Deutsche, das Französische und

das Englische in der Verwendung eines Partizipiums für eine Präposition; man vergleiche das deutsche 'während' mit *pendant* eigentlich 'schwebend, hangend' — man denke an unsere Redensart 'der Prozeß schwebt' — und dem engl. *during* eigentlich 'dauernd'. — Ein andermal entspricht eine englische Präposition einem deutschen Substantivum: *till* 'bis' ist das deutsche 'Ziel'; dann wieder ein engl. Adverb einem deutschen Adjektivum: *still* 'noch' ist das deutsche 'still'. Die Bedeutungsentwicklung kann mit der von *quite* verglichen werden 'ruhig, ungestört, unversehrt, noch vorhanden'. — Wie andere Unterrichtsgegenstände nicht selten für den Sprachunterricht Anknüpfungspunkte bieten, dafür ein Beispiel: Bei dem engl. *both — and* 'sowohl — als auch' kann man an die bekannte Stelle aus dem Kirchenliede anknüpfen: 'daß uns beid' hier und dorte sei Gut und Heil beschert!' Oft genügt eine wörtliche Übertragung oder eine Angabe des verwandten deutschen Wortes, um ein englisches Wort verständlich zu machen. *holiday* 'Feiertag' ist der 'heilige Tag', *breakfast* 'Frühstück' das 'Fastenbrechen', womit man das franz. *déjeuner* aus *dis* und *jejunus* 'nüchtern' vergleiche. *between* 'zwischen' ist 'bei zweien' (zween ist ja noch im älteren Nhd. vorhanden), auch 'zwischen' gehört natürlich zu 'zwei'. *mistake* 'Irrtum' ist eigentlich 'Mißgriff'. *sorry* 'traurig' gehört zu 'Sorge', *bird* 'Vogel' ist eig. 'Brut', *starve* 'verhungern' ist 'sterben', *leaf* 'Blatt' ist 'Laub', *meadow* 'Wiese' ist 'Matte', *fear* 'Furcht' gehört zu 'Gefahr, Fährde, Fährnis'. *sweep* 'fegen' ist 'schweifen'. *drop* 'fallen lassen' ist 'tropfen'. *shop* 'Laden' ist 'Schuppen', *watch* 'Taschenuhr' ist 'Wecker'. *step* 'treten' ist 'stapfen', *cough* 'Husten' ist 'keuchen' (vgl. unser 'Keuchhusten'). *thimble* 'Fingerhut' ist 'Däumling' von Daumen (vgl. Fäustling von Faust). *loose* 'verlieren' gehört zu 'los, lösen', wie *choose* 'wählen' zu 'kiesen, küren'. *look* 'sehen' ist 'lugen' usw.

Ich komme nun zu dem zweiten Teil meines Vortrages. Nicht bloß das Verständnis der fremden Sprache wird durch die Etymologie gefördert, sondern oft auch in geradezu überraschender Weise das der Muttersprache. Wenn wir zu *τέχνη*, *τέκτων* und *τόξον* das damit urverwandte 'Dachs' stellen, so lernt der Schüler, daß der Dachs der 'Baumeister' ist, wegen seines kunstvollen Baues so genannt. Stellen wir zu griech. *δεῖπνον* 'Mahl' und lat. *daps* 'Opfermahl' das nach dem Gesetz der Lautverschiebung dazu gehörige 'Ungeziefer', so versteht der Schüler dieses als 'nicht opferbares Tier'. Bei einem Vergleich von 'Quecke', 'Quecksilber' mit *βίος* und *vivere* begreift der Schüler, daß die 'Quecke' ein lebhaft wucherndes, äußerst lebenskräftiges Unkraut, ist und daß das 'Quecksilber' (das *argentum vivum*) seinen Namen davon hat, daß die kleinen Quecksilberkügelchen auf einer glatten Unterlage wie lebend hin- und herrollen (vgl. damit die chemische Bezeichnung des Quecksilbers *Hydr-argyrum* d. i. 'flüssiges Silber'). In einem andern Falle findet das deutsche und lat. Wort durch verwandtes griech. und dessen Etymologie eine kulturhistorisch interessante Erklärung: 'Buche' und das gleichbedeutende *fāgus* sind urverwandt mit *φηγός* 'Speiseeiche', das zu der √ *φαγ* in *ἔφαγον* 'ich aß' gehört. Alle drei Wörter bezeichnen also einen Baum, dessen Früchte gegessen wurden. Ich führe nun eine Anzahl deutscher Wörter an, die durch die Etymologie von Wörtern der

fremden Sprachen für den Schüler Erklärung finden. Das Wort 'Beet', das ursprünglich mit 'Bett' identisch ist, wie das engl. *bed* zeigt, das beide Bedeutungen hat, ist 'das Gegrabene' wie lat. *fodio* graben lehrt. — 'Boden' ist verwandt mit lat. *fundus*, griech. πυθμήν. Die beiden fremden Wörter lassen die Wurzel noch deutlicher erkennen als das deutsche, nämlich $\sqrt{}$ *bhū* 'hervorbringen', die im lat. *fui* usw., griech. φύω, deutsch 'bin', 'bauen' u. a. vorliegt. Der 'Boden' ist also 'das, was etwas hervorbringt'. — 'Bärme' = Hefe ist verwandt mit dem lat. *ferveo* griech. φύρω, es bezeichnet also das 'Gärende, Gärung verursachende'. — 'Bräutigam' ist zusammengesetzt, der zweite Bestandteil ist verwandt mit lat. *homo*, das Wort bedeutet also 'Mann der Braut'. Im Gotischen ist es nicht vorhanden, seine Stelle vertritt *brūþfaþs*, der zweite Bestandteil dieses Wortes ist mit griech. lat. Stamm *pot*, der z. B. in δεσπότης 'Hausherr', dem homerischen πόσις 'Eheherr, Gemahl' vorliegt, verwandt. — Der 'Daumen' ist, wie lat. *tumeo* lehrt, 'der Schwellende' den andern Fingern gegenüber. — Die 'Daunen', mit griech. θύω 'opfern eig. räuchern', lat. *fūmus* 'Rauch' verwandt, bedeuten die 'Zerstiebenden', es sind also äußerst feine, leichte Federn; zu derselben Wurzel gehört auch 'Dunst', nicht etwa, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, zu 'dünn'. — Mit 'dünn' dagegen, das eigentlich 'gedehnt' bedeutet, ist 'Dohne', der Strick verwandt, das mit dem griech. τένων 'Sehne' verglichen werden kann. — 'Echt' ist entstanden aus 'ehaft', 'Ehe' bedeutet aber 'Gesetz' und ist mit dem lat. *aequus* 'billig, gleich' verwandt, 'echt' ist also 'gesetzmäßig'. — Die 'Eckern' sind die 'wilden' Früchte, sie verhalten sich zu 'Acker' wie lat. *agrestis* zu *ager*. — Die 'Eiche', mit lat. *aesculus* und griech. αἴγειρος 'Schwarzpappel' verwandt, ist wahrscheinlich der 'Sturmbaum', von derselben Wurzel wie αἴξ die 'Ziege', die 'Springerin'. — 'Elend' ist aus **alilanti* entstanden, bedeutete also 'ein anderes, fremdes Land', die 'Fremde', wie dies noch der Spruch der Lutherschen Bibelübersetzung zeigt: 'die so im Elend sind, führe in dein Haus!' — Das 'Ende' ist das 'Gegenüberliegende', verwandt mit der Vorsilbe 'Ant' in Antlitz, Antwort, dem griech. ἀντί, lat. *ante* entsprechend. — 'elf' und 'zwölf' sind zusammengesetzt, entstanden aus *einlif* und *twalif*. Der zweite Bestandteil ist mit dem griech. λείπω, lat. *linquo* verwandt, die Worte bedeuten also 'eins resp. zwei übriglassend, nämlich über zehn'. — Die 'Esse' hat natürlich nichts mit 'essen' zu tun, etwa den Ort bezeichnend, wo das Essen bereitet wird, sondern es ist die 'Feuerstätte', mit lat. *aedes* und dem griech. αἴθω 'brennen' verwandt. — 'faul' bedeutet eigentlich 'eiternd', wie das lat. *pūs* griech. πύος zeigt. — 'Flachs' gehört zu 'flechten' gr. πλέκω. — 'Fladen' ebenso wie 'Flunder' bezeichnen etwas 'Breites'. Fladen ist dem griech. πλάθανος genau entsprechend. — 'Fluch' bedeutet eigentlich 'Schlag', verwandt mit dem griech. πληγή, lat. *plāga*. — 'frommen' heißt ebenso wie 'fördern' vorwärtsbringen, im Griechischen liegt πρόμος, allerdings mit anderer Ablautsstufe vor. Diese Bedeutung zeigt sich in der Wendung: es frommt = es nützt, es fördert; das Adjektiv 'fromm' bedeutet also eigentlich 'förderlich, nützlich', es hat dieselbe Bedeutungsentwicklung nach der moralischen Seite durchgemacht wie das griech. ἀρετή, das deutsche 'Tugend', und ist schließ-

lich noch einen Schritt weiter gegangen von der moralischen zur religiösen Bedeutung. Man wird bei dieser Gelegenheit wohl nicht verfehlen, den Schüler an die 'Fram', das Schiff Fritjof Nansens, und an die 'Framen' der alten Franken, die ja vielleicht ihren Namen von dieser Waffe haben, zu erinnern. Aus dem Englischen ist die Präposition *from* dazu zu stellen, die eigentlich 'vorwärts, weg von' bedeutet. — 'ungeheuer' ist nach Walde verwandt mit lat. *cīvis*, die Wurzel der Wörter bedeutet 'sippenangehörig, daher vertraut', dazu gehört auch 'heiraten'. — 'Lunge' ist verwandt mit griech. ἐλαχύς, lat. *lĕvis*, deutsch 'leicht'. Die Lunge ist also die 'Leichte' infolge der vielen Hohlräume dieses Organs. Wenn Walde mit seiner Etymologie recht hat, indem er griech. πνεύμων aus *πλευμων entstanden und mit lat. *pulmo* verwandt sein läßt, so würden auch diese Worte die Lunge als die 'Schwimmende', also Leichter bezeichnen. 'Lunge' steht im Ablaut mit 'gelingen'. Dieses bedeutet also 'leicht sein'. — 'Genesen', mit dem griech. νέομαι 'zurückkehren' verwandt, bezeichnet die 'Rückkehr zur Gesundheit'. — 'Gleis', mit der Vorsilbe 'ge-' gebildet, ist verwandt mit dem lat. *līra* 'Ackerfurche'. Dazu gehören 'lehren, lernen, List'. 'lehren' würde also bedeuten: jemand in einem Geleise d. h. in einer Bahn führen. — Der 'Hase' ist, wie lat. *cānus* (aus **casnus*) lehrt, der 'Graue'. Die 'Halle', mit lat. *cella* von *celare* verheimlichen verwandt, ist die 'hehlende, verbergende' gerade wie die 'Hölle', das Reich der germanischen Totengöttin 'Hel', die wir wiederum mit der göttlichen Nymphe Kalypso zusammenstellen können. Auch 'Haus' und 'Haut', verwandt mit *obscurus* 'dunkel', *scūtum* 'Schild' und *cutis* 'Haut' sind 'die Bergenden, Deckenden', ebensogut wie von einer andern Wurzel √*kam* 'Himmel' und 'Hemde'. — Der Ruf 'hurra', der zu dem Verbum 'hurren' = eilen gehört, ist mit 'Roß', dem engl. *horse* verwandt. 'Roß' bedeutet 'Renner', wie dem Schüler durch Zusammenstellung mit lat. *currere* 'laufen' klar wird. Aus dem Griechischen gehört dazu ἐπίκουρος der 'Helfer', eigentlich 'einer, der herzueilt'. Mit diesem können wir in Parallele stellen das griech. Verbum βοηθέω 'helfe' eigentlich 'laufe auf ein Geschrei herbei'. — Das 'Joch' ist das 'Verbindende', wie das lat. *jugum*, das griech. ζεῦγος von *jungere* und ζεύγνυμι zeigt. Im Deutschen ist ein verwandtes Zeitwort nicht mehr vorhanden. — 'kiesen, küren' bedeutet ursprünglich 'schmecken', wie das lat. *gustare* und das griech. γεύομαι beweisen. Diese Bedeutung zeigt das von kiesen abgeleitete Verbum 'kosten'. — 'Krieg', ahd. *krēg* hat ursprünglich die Bedeutung 'Hartnäckigkeit'. Hierzu paßt gut die Etymologie, die Prellwitz aufstellt; er vergleicht es mit βριαρός 'schwer lastend', wozu lat. *gravis* und *brūtus* gehört. 'Leib' und 'Leben', die gern alliterierend zusammengestellt werden, gehören auch etymologisch zusammen, sie bedeuten 'das Beharrliche, Bleibende' — denn auch 'bleiben' aus *bilciban* gehört dazu, ebenso wie das griech. λιπαρεῖν 'beharren'. Aber auch diese Bedeutung ist noch nicht die ursprüngliche, die viel sinnlicher ist, nämlich 'kleben'; diese geht auf die Bedeutung 'fett sein' zurück, wie das griech. λίπος 'Fett' zeigt. — 'leihen' bedeutete ursprünglich 'überlassen', wie λείπω und *linquo* beweisen. — 'Leiter' ist ein Gegenstand, der 'angelehnt' wird, es gehört zu griech. κλίνω lat. **clīno*.

Im Griechischen liegt dieselbe Bedeutung in *κλῖμαξ* vor. Zu derselben Wurzel gehört die 'Leite' = 'Neigung, Abhang', die in dem Thüringer Bergnamen 'die Hainleite' vorkommt. Auch wir sprechen von einer 'Berglehne'. Nun ist noch zu bemerken, daß 'Halde' ebenfalls 'Berglehne, Abhang' bedeutet und von derselben, aber einfacheren, unerweiterten Wurzel stammt: Halde von √ *kel*, Leite von √ *klī*. — Die drei Worte: 'lind, Linde, Lindwurm' sind von derselben Wurzel abgeleitet, die in dem lat. *lentus* vorliegt. Die Grundbedeutung ist 'biegsam', dann 'zähe' und schließlich 'langsam'. 'lind' können wir in der Bedeutung mit lat. *clemens* und dem deutschen 'hold' vergleichen. Die 'Linde' ist die 'Biegsame', was aber wohl nicht eine Eigenschaft des Stammes, sondern des Bastes aussagen soll. 'Lindwurm' ist eins von den zusammengesetzten Wörtern, in denen der zweite Bestandteil tautologisch ist: denn 'Wurm' bedeutet dasselbe wie *lint*, nämlich 'das sich Windende', mit lat. *vermis* verwandt, das zur √ *ver*, die 'wenden' bedeutet, vgl. *vertere* gehört. Als dritte Parallele können wir noch 'Schlange' von 'schlingen' dazustellen. — 'Made' und 'Motte' haben dieselbe Bedeutung, sie sind die 'Zerfressenden', verwandt mit dem lat. *mando* 'kauen'. — 'Mann', wovon 'Mensch' nur eine Ableitung ist, bedeutet, von der √ *men* stammend, 'der Denkende'. Zu derselben Wurzel gehört 'Minne' eigentlich das 'Gedenken', daraus hat sich erst die Bedeutung 'Liebe' entwickelt. — Das Wort 'Otter', womit wir zwei ganz verschiedene Tiere bezeichnen, 'den Otter' = 'Fischotter' und 'die Otter' = 'Schlange', z. B. Kreuzotter, stammt von dem griech. *ὕδρα* 'Wasserschlange', bedeutet also im Deutschen allgemein 'Wassertier'. — 'rein' ist urverwandt mit lat. *cerno* 'scheiden', *κρίνω* 'sondern, richten', und bedeutet also, wie besonders das lat. *crībrum* 'Sieb' zeigt, 'gesondert, ausgeschieden': ursprünglich wurde es wohl von den von der Spreu gereinigten Getreidekörnern gebraucht. — 'roh' bedeutet 'blutig', zuerst vom Fleisch gebraucht, wie lat. *cruentus* 'blutig', griech. *κρέας* 'Fleisch' beweist. — Der 'Rost' ist 'der Rote', vergleiche lat. *rōbīgo* mit *ruber* rot. — Der 'Saum', mit *suo* 'nähen' verwandt, ist die 'Naht'. — Der 'Schaum' von √ *skū*, zu der auch 'Scheune' und 'Scheuer' gehört, ist das 'Deckende', 'Verdeckende'. — 'Schemen' = 'Schattenbild' ist dasselbe wie 'Schein' und 'Schatten', verwandt mit griech. *σκιά* und *σκότος* 'Schatten'. Denn Schatten kann nur sein, wo Licht ist. — 'Scherz' ist eigentlich das 'Aufspringen', verwandt mit lat. *curro* 'laufen', *scurra* 'Possenreißer', griech. *κόρδαξ* 'ein ausgelassener Tanz'. — 'schmeicheln' hat ursprünglich die sinnlichere Bedeutung 'lächeln', die in dem dialektischen smielen, engl. *smile* erhalten ist, es ist verwandt mit dem griech. *μειδιάω* 'lächeln'. — 'Schmerz' hat ursprünglich die Bedeutung 'Biß', wie das lat. *mordēre* 'beißen' zeigt. — 'Sieg' ist das 'Festhalten', das in der Hand haben: denn es ist verwandt mit dem griech. *ἔχω* von der √ *segh*. — Der 'Tag' ist der 'wärmende', verwandt mit lat. *foveo* 'wärme', griech. *τέφρα* 'glühende Asche'. 'Tal' ist die 'Vertiefung', zu griech. *θάλασσα* 'Meer' usw. gehörig. Der 'Tau' ist der 'Rinnende', mit *θέω* 'laufen' verwandt; 'tauen' dagegen und das verwandte 'verdauen' gehört zu lat. *tabeo* griech. *τήκω* 'schmelzen'. Sehr interessant ist die Grundbedeutung von 'treu' und 'trauen', 'Trost' usw.; es bedeutet hart, fest wie Eichenholz,

denn es ist mit dem griech. δρῦς 'Eiche' und dem lat. *dūrus* 'hart' verwandt. 'Treber' gehört zusammen mit 'trüben', dieses bedeutet eigentlich 'rauh machen, verwirren, beunruhigen', es ist mit τραχύς 'rauh', ταράσσω 'verwirre, beunruhige' verwandt. Eine glatte Fläche glänzt, in einem ruhigen Wasser kann man sich spiegeln. 'Treber' sind also eigentlich 'der die Flüssigkeit trübende Satz'. — 'vergessen' bedeutet eigentlich 'vorbeifassen', 'nicht in seinem Besitz haben'. Das einfache Verbum, das **gitan* lauten müßte, ist im Germanischen nicht vorhanden, nur *bigitan* 'finden', es ist mit dem griech. χανδάνω 'fassen', lat. *praehendere*, wozu auch *praeda* 'Beute' gehört, verwandt. — 'verdrießen' gehört zu lat. *trūdo* 'stoßen'; wir sehen hier wie bei 'Schmerz', bei 'fluchen' und vielen anderen Wörtern, daß die sinnlichere Bedeutung immer die ursprüngliche ist. — 'Warze', mit lat. *verrūca* verwandt, gehört zu griech. ἀείρω √ *ver* 'sich erheben', zu der auch der 'Riese' zu stellen ist. — 'Weile' und 'weilen' bedeutet 'ruhen', zu lat. *quiēs* gehörig. — Der 'Widder', ebenso wie lat. *vitulus* 'Kalb', bedeuten eigentlich 'Jährling', verwandt mit dem griech. ἔτος 'Jahr', lat. *vetus* 'alt'. — Die 'Wette' ist mit lat. *vas* 'Bürge' zusammenzustellen und bedeutet also 'Bürgschaft'. — 'Wirtel' ist 'das sich Drehende', zu *vertere* 'wenden' gehörig. — Die 'Zange' ist die 'Beißende', verwandt mit griech. δάκνω. — 'verzetteln' hat nicht, wie man denken könnte, mit dem Lehnwort 'Zettel' = 'kleiner Papierstreifen', etwas zu tun, sondern gehört zu dem Worte 'Zettel' = 'Einschlag', verwandt damit nach Prellwitz und Walde das griech. δατέομαι 'teilen'. Die Einschlagsfäden teilen, trennen die Kettenfäden voneinander. — Das niederdeutsche Wort 'Pegel' ist eigentlich der 'Stock', dann der 'Meßstock', verwandt mit dem griech. βάκτρον, lat. *baculum*. — 'Leumund' und das dazu gehörige Verbum 'verleumden' hat mit der 'Leute Mund', wie die Volksetymologie annimmt, nichts zu tun, sondern bedeutet 'das Gehör', dann 'Ruf', es gehört zu griech. κλέος 'Ruhm', und die Wurzel liegt noch in den bekannten Eigennamen Chlotar, Lothar, auch Luther vor, die 'im Heere berühmt' bedeuten. Deutlicher ist die Bedeutung 'hören' noch in dem Worte 'lauschen' erhalten. — 'Nute' ist das 'Ausgekratzte' und gehört zu √ *ken* 'schaben, kratzen'. — 'Hals' lat. *collum* ist der 'Dreher', verwandt im weiteren Sinne mit griech. κύκλος 'Kreis', πόλος 'Drehachse'. — 'löcken', aus der Lutherschen Bibelübersetzung in der Verbindung 'wider den Stachel löcken' bekannt, ist nicht nur die Übersetzung des griech. λακτίζω, sondern auch mit diesem Worte urverwandt. Es bedeutet 'mit der Ferse ausschlagen' nämlich gegen den Stachel des Treibers. — Das aus der germanischen Mythologie bekannte Totenschiff *Naglfar* hat in seinem ersten Bestandteil nichts mit 'Nagel' zu tun, sondern ist mit dem griech. νεκρός, νέκυς 'Leichnam', lat. *neco* 'töten' usw. verwandt. Freilich bildete die Volksetymologie, die *Nagl* natürlich zu Nagel stellte, daraus die Mythe, daß das Schiff aus den Nägeln verstorbener Menschen gefertigt werde. Man solle deshalb niemand mit unbeschnittenen Nägeln sterben lassen. — Das Wort 'Bunge', das in den Pflanzennamen Bachbunge, Bingelkraut, eigentlich Büngelkraut vorliegt, bezeichnet wahrscheinlich die knolligen Früchte dieser Pflanze, es ist nach den Lautgesetzen genau das griech. παχύς. — 'Faden' ist das 'Ausgedehnte,

Ausgebreitete' zu gr. *πετάννυμι*. — Der 'Bote', mit Stamm *πευθ* in *πυνθάνομαι* verwandt, bedeutet entweder den 'Frager' oder 'jemand, durch den man etwas erfährt'. — Das Wort 'Degen' = junger Held, das in der altdeutschen Poesie so oft vorkommt, ist verwandt mit dem griech. *τέκνον* 'Kind'. Wir können damit in der Bedeutung das engl. *knight* 'Ritter' vergleichen, das von der √ *gen* 'erzeugen' stammt. Das Wort 'Degen' = 'Schwert' ist ein ganz anderes Wort, wahrscheinlich ein keltisches Lehnwort, das mit dem griech. *θήγω* 'wetzen' verwandt ist. — Das Wort 'bohnen' gehört zu *φαίνω* 'zeigen', *φάος* 'Licht', es bedeutet also 'leuchtend, glänzend machen'.

Es ist natürlich, daß zur Erklärung deutscher Wörter die Etymologie lat. und griech. Wörter mehr beiträgt als die von franz. und engl., weil jene oft die ursprüngliche Bedeutung erhalten haben, die in deutschen Wörtern nicht mehr erkennbar ist. Aber immerhin bieten auch die englischen Wörter oft eine überraschende Erklärung eines deutschen. Ich will einige Beispiele dafür anführen. 'klein' bedeutet, wie das engl. *clean* 'rein' zeigt, eigentlich 'glänzend', eine Bedeutung, die in dem Substantiv 'Kleinod' besser erhalten ist als in dem Adjektiv. — Die 'Stube' ist ursprünglich ein 'geheiztes Zimmer', wie das engl. *stove* 'Ofen' zeigt; diese Bedeutung finden wir in einigen niederdeutschen Wörtern wieder, z. B. 'Stove' = 'Fußwärmer', was genau das engl. Wort ist, und 'stofen' = 'bei schwachem Feuer kochen, schmoren'. Zu 'Stube' können wir als Bedeutungsparallele das mittelalterliche Frauengemach, die Kemenate stellen, die wahrscheinlich das einzige geheizte Zimmer war: das Wort ist entstanden aus *caminata* d. h. mit einem Kamin (griech. *κάμινος* 'Ofen') versehen. — 'Wahnwitz' und 'Wahnsinn' haben nichts zu tun mit den Wörtern 'Wahn' = 'irrige Meinung', 'wähnen' oder 'erwähnen', sondern der erste Teil hat negierende Bedeutung und ist verwandt mit dem engl. *want* 'fehlen, wünschen'. — Die 'Narbe' ist die 'Enge, Verengung', die durch das Zuwachsen der Wunde entsteht, wie dem Schüler das engl. *narrow* 'eng' klar macht. — Der 'Backbord' ist der linke Bord des Schiffes, dem der Steuermann den Rücken kehrt (vgl. engl. *back* 'Rücken') — die altgermanischen Schiffe hatten nämlich das Steuer nicht am Hintersteven, sondern an der rechten Seite, so daß der Steuermann der linken Seite den Rücken zukehrte. — Das Wort 'Feim' ist heute als Substantiv veraltet, es hat sich aber in dem Adjektivum 'abgefeimt' in übertragener Bedeutung erhalten, z. B. ein abgefeimter Schurke; es bedeutet, wie das engl. *foam* lehrt, 'Schaum' (übrigens mit lat. *spūma* verwandt); 'abgefeimt' bedeutet also 'abgeschäumt', 'vom Schaume gereinigt' und entspricht genau dem gebräuchlichen franz. Fremdwort 'raffiniert'. Man könnte hinsichtlich des Ursprungs des Wortes an die Zuckerraffinerie denken, wenn das Wort nicht viel älter wäre, es kommt schon 1463 vor, man hat also an andere Gewerke zu denken, die den Anlaß zur Entstehung des Wortes gegeben haben. — Die Wörter 'Schrot' und 'schroten', wovon der Eigenname 'Schröter' kommt, bedeuten 'schneiden'; daß aber damit nicht bloß das Verkleinern der Getreidekörner oder das Zersägen von Holz, sondern auch das Zerschneiden von Zeugstoffen gemeint ist, zeigt das engl. *shroud* 'Leichentuch'. — 'Bruch' (mit

langem u), das dem Schüler aus der Erdkunde, z. B. in Zusammensetzungen wie Oderbruch bekannt ist, hat wohl mit 'brechen' nichts zu tun, sondern ist gleich dem engl. *brook* 'Bach'. — 'Luft' ist 'das in der Höhe Befindliche', wie das *lofty* 'hoch' und *lift* 'Aufzug' zeigen. — Die 'Flinte' ist ursprünglich ein Gewehr mit Feuersteinschloß, wie engl. *flint* 'Kieselstein' lehrt. 'Gelenk' ist die 'Verbindung (das bedeutet die Vorsilbe ge-) der Gliedmaßen' vgl. engl. *link* 'Glied'. — 'Gatte' ist 'einer, der eine Verbindung eingegangen ist', wie uns engl. *gather* 'sammeln' und *together* 'zusammen' beweisen. Auf dem Gymnasium kann an *conjunx* als Bedeutungsparallele erinnert werden. Zu dieser Wurzel gehört auch griech. ἀγαθός, ebenso das deutsche 'gut'; diese Wörter bedeuten also 'für etwas passend, sich fügend', und wir haben hier dieselbe Entwickelung, die wir bei dem griech. ἀρετή 'Tugend' und ἄριστος der 'beste' kennen gelernt haben. — 'Hand' ist, wie schon oben erwähnt, das 'Organ zum fangen, fassen', wie das im Ablaut dazu stehende engl. *hunt* 'jagen' lehrt. Verlockend wäre es, auch den 'Hund' als 'Jäger' dazu zu stellen, wenn nicht die Urverwandtschaft mit *canis* und *κύων* doch noch näher läge. — 'Schwören' bedeutet eigentlich nichts anderes als einfaches 'sagen', wie das engl. *answer* 'antworten' (mit der Vorsilbe *ant* 'entgegen' zusammengesetzt) zeigt. — Kulturhistorisch interessant ist das Wort 'raten', dem im Englischen *read* 'lesen' entspricht. Wir haben hier wie in *write* 'schreiben' Spuren aus den Anfängen der germanischen Kultur. Das Lesen der Runen mag den Erwachsenen ebenso schwer geworden sein wie heute den Kindern das Lesen der Buchstaben. Es war wohl in der Tat mehr ein Raten, als ein sicheres Wissen. — Ein anderes Wort läßt den Schüler einen kleinen historischen Blick tun in die Zeit des untergehenden Heidentums. 'Der Heide' und 'die Heide' gehören zusammen, wie uns das engl. *heathen* 'der Heide' zeigt. Wir haben also auf germanischem Boden dieselbe Erscheinung wie auf romanischem: das besiegte und verfolgte Heidentum konnte sich in den Städten nicht mehr halten, es fristete nur noch auf dem Lande sein Dasein. Mit dem engl. *heathen* vergleichen wir nämlich das franz. *payen* aus lat. *pāgānus*: *heathen* verhält sich also zu 'die Heide' wie *payen* : *pays* (aus *pāgus* Gau). — Was eine 'Range' ist, weiß jeder Schüler — mancher ist sogar selbst eine —, aber daß die 'Range' in verwandtschaftlicher Beziehung zur 'Wringmaschine' steht, erscheint ihm wunderlich, und doch ist dem so. Beide Wörter stammen von dem Verbum *wringen*, welches 'winden' bedeutet. Im Niederdeutschen wie im Englischen ist das *w* vor dem *r* erhalten geblieben (vgl. Wrack), im Hochdeutschen ist es abgefallen (vgl. engl. *write* mit 'reißen'). Die 'Range' würde dem engl. *wrong* 'schlecht' entsprechen, das eigentlich 'gewunden, nicht gerade, nicht recht' bedeutet. Zu derselben Wurzel gehören auch die 'Ranke' und die 'Ränke', ebenso 'verrenken'. — Wie zuweilen Wörter aus fremden Sprachen dazu beitragen, deutsche Wörter zu erklären, die etymologisch gar nichts mit ihnen zu tun haben, dafür will ich außer der bereits vorgekommenen Bedeutungsparallele von franz. *dame* zu 'Frau' noch ein Beispiel aus dem Englischen anführen. Ein höchst eigentümliches Wort scheint auf den ersten Blick das engl. *butterfly* für 'Schmetterling' zu sein.

Ein Schmetterling ist doch keine Fliege, und was hat der Schmetterling mit der Butter zu tun? Die Sache erhält aber sofort Licht, wenn wir uns die dialektischen Namen ansehen, die der Schmetterling in deutschen Landschaften führt. Er wird 'Milchdieb' oder 'Molkendieb', westfälisch *molkentövener* oder *smantlecker* genannt. Die letzte Bezeichnung führt darauf, in Schmetterling das Wort 'Schmetten' wiederzufinden, das mit 'Schmand' verwandt, slavischen Ursprungs ist und 'Milchrahm' bedeutet.

Das Französische kann nur selten zur Erklärung von germanischen Wörtern herangezogen werden, wohl aber oft, besonders auf der Realschule, zur Erklärung von Lehn- und Fremdwörtern aus dem Lateinischen und solchen franz. Fremdwörtern, die dem Schüler ganz geläufig sind, deren Grundbedeutung er aber nicht versteht. Von deutschen Wörtern führe ich nur zwei an: 'Greis' ist wie das franz. *gris* zeigt 'der Graue'. Das dialektische 'Heister', das wenigstens den Rheinländern aus dem Namen des Klosters Heisterbach bekannt ist, bedeutet, wie *le hêtre* lehrt 'Buche'. Von Lehnwörtern aus dem Lateinischen nenne ich zunächst 'Kampf'; es ist aus *campus* 'Feld' entstanden und liegt im franz. *le champ* 'Feld', *la campagne* 'Landgut, Feldzug' vor. 'Kampf' bedeutet also eigentlich 'Feldzug'. Aber auch 'Feld' kann den Sinn von 'Kampf' haben, wir haben die Bezeichnungen: Feldpost, Feldlazareth, Feldmarschall u. a., dann die Redensart 'ins Feld ziehen', 'im Felde liegen', welches letztere ursprünglich die Bedeutung des Fremdwortes 'kampieren' war, während heute dieses Wort auch gebraucht wird, ohne daß an den Krieg gedacht wird. Wir sagen sogar 'ich habe eine Nacht auf dem Sofa kampiert'. Es ist gut, wenn der Schüler bei Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht wird, daß manche Wörter ihre Grundbedeutung so einbüßen, daß sie in Verbindungen gebraucht werden, die mit der Grundbedeutung im grellsten Widerspruch stehen. Ich erinnere nur an den österreichischen Papiergulden und die Goldplomben. Zu dem hochdeutschen Lehnwort 'Kampf' stellen wir auch das niederdeutsche 'Kamp', das die Grundbedeutung 'Feld' noch deutlicher zeigt, es bedeutet 'eingehegtes Feld' z. B. Fohlenkamp, Eichenkamp. — Ebenfalls ein niederdeutsches Lehnwort ist 'Pate'; es gehört zu der Wortsippe von *pater*; wir erklären dieses Wort bei Gelegenheit des franz. *parrain*, das aus mittellat. *patrīnus* entstanden ist. Als Parallele aus dem Deutschen stellen wir 'Gevatter' dazu, was eigentlich 'Mitvater' bedeutet mit dem leiblichen Vater. — Das franz. Wort *épi* 'Ähre' aus lat. *spīca* lehrt uns die ursprüngliche Bedeutung von 'Speicher' kennen: dieses, aus **spīcārium* entstanden, bedeutet eigentlich den Ort, wo das Getreide aufbewahrt wurde. Auch dieses Wort hat eine allgemeinere Bedeutung erhalten. In Westdeutschland bedeutet es soviel wie Boden, Aufbewahrungsraum für allerlei Gegenstände, auch Trockenboden. Diese allgemeine Bedeutung zeigt auch das Verbum 'aufspeichern'. — Das Fremdwort 'Tapete', das eine Reise aus Iran über Griechenland und Italien zu den modernen Kulturvölkern gemacht, hat ursprünglich dieselbe Bedeutung wie das Lehnwort 'Teppich', wie das franz. *tapis* 'Teppich' zeigt. Als Tapeten, d. i. als Wandbekleidungen dienten eben in früheren Zeiten wirklich Teppiche wie die bekannten Gobelins. Einen

Teppich legen wir heute nicht als Decke auf den Tisch, und doch geschah dies früher, denn Teppich bedeutete eben wie das griech. *τάπης* ursprünglich 'Decke'. Ein Rest dieser Bedeutung hat sich erhalten in der Redensart: 'etwas aufs Tapet bringen', d. h. auf den mit einer Decke bedeckten Tisch des Beratungszimmers legen. — Bei dem Worte *lieu* 'Ort, Stelle, Stätte' erinnern wir den Schüler an 'Leutnant', was eigentlich 'Statthalter, Stellvertreter', nämlich des Hauptmanns, bedeutet, aus *locum tenens* entstanden. Wie der 'Leutnant' erst in neuester Zeit aus 'Lieutenant' sozusagen germanisiert worden ist, so ist schon in früherer Zeit neben den franz. 'Kompagnon' ein deutscher 'Kumpan' getreten. Doch zeigen beide Wörter eine Bedeutungsnuance. Der Kaufmann wird seinen Associé gewiß nicht 'Herr Kumpan' anreden, wohl aber könnte ein Wanderbursch seinen Reisegefährten, mit dem er, am Wegrande sitzend, sein Stückchen Brot teilt, ein Zecher seinen Zechbruder so nennen. Nun wird das franz. *compagnon* gewöhnlich mit 'Gefährte' übersetzt. Es muß aber bei dieser Gelegenheit dem Schüler klar gemacht werden, daß 'Gefährte' eigentlich die Übersetzung von *compagnon de voyage* ist. Denn 'Gefährte' ist einer, der mit einem andern Fahrt — in der alten Sprache bedeutet Fahrt jede Reise, auch die Fußreise — macht. Die genaue Übersetzung von *compagnon* und 'Kumpan', die mit lat. *panis* 'Brot' zusammengesetzt sind, wäre 'Genosse'. Es muß natürlich auch die Parallele von 'Geselle' und 'Kamerad' besprochen werden. 'Geselle' ist 'einer, der mit einem andern einen Saal', wie 'Kamerad' 'einer, der mit einem eine Kammer teilt'. Auch bei diesen Wörtern ist der verschiedene Gefühlswert zu beachten. 'Kamerad' ist das Feinere. Offiziere nennen einander 'Herr Kamerad', nicht 'Herr Geselle', während doch die Wörter, von denen jene abgeleitet sind, den entgegengesetzten Gefühlswert haben. Man vergleiche einen Saal mit einer Kammer. Natürlich muß man dem Schüler sagen, daß 'Kammer' diesen Sinn nur in der heutigen deutschen Sprache hat. Das franz. *chambre* hat ihn nicht. Bei dem Worte 'Kamerad' kann man auch darauf hinweisen, daß das Wort ursprünglich ein Kollektivum = 'Stubengenossenschaft' war und dann erst zur Bezeichnung einer einzelnen Person geworden ist, gerade so wie 'Frauenzimmer' ursprünglich Frauengemach, dann die Gesamtheit der darin lebenden Frauen, dann überhaupt das weibliche Geschlecht und schließlich ein einzelnes weibliches Wesen bedeutete. Das gleiche gilt von 'Bursche'. Die interessante Geschichte von 'Bursche' kann man wohl am besten bei dem franz. *bourse* besprechen. Die Entwickelung, die dieses ursprünglich aus dem griech. *βύρσα* 'Fell' stammende Wort — nach Prellwitz ist 'Kürschner' damit urverwandt — durchgemacht hat, kennzeichnet folgende Reihe: Fell, Lederbeutel, Geldbeutel, Kasse, gemeinsame Kasse einer Genossenschaft, insbesondere von Studenten, diese Genossenschaft selbst, ein einzelnes Mitglied derselben. — Ich führe nun drei Truppengattungen an: Füsilier, Grenadier und Kürassier. Noch heute werden Füsilier- und Grenadierregimenter unterschieden, sie unterscheiden sich aber, wenn ich nicht irre, heute nur durch das schwarze Lederzeug der Füsiliere, das weiße der Grenadiere. In früherer Zeit aber hatten sie eine ganz verschiedene Bedeutung, die wir den Schülern an franz. Wörtern

klar machen können. Die Füsiliere waren die 'Schützen' — *le fusil* 'die Flinte' —, die Grenadiere die 'Granatenwerfer'. Was aber eine Granate ist, kann man — ohne Lateinkenntnis — an verschiedenen Fremdwörtern, wie z. B. Gran, Granit, und auch bei dem franz. Worte *grenier* 'Kornboden' zeigen. Granate ist ein mit Eisenkörnern gefülltes Wurfgeschoß. — Was ein Kürassier ist, weiß jeder Sextaner: ein Soldat, der einen Küraß trägt. Aber was ist ein Küraß? Ein Metallpanzer, wie ihn die Kürassiere und die Garde du Corps wenigstens bei der Parade tragen? Weit gefehlt! Es war ursprünglich ein Lederkoller, wie das franz. *cuir* 'Leder' beweist. So ändern sich die Zeiten und mit ihnen die Bedeutung der Wörter, auch wenn die Form dieselbe bleibt. — Ich möchte nun mit einem Worte schließen, das unser ganzes Volk, jung und alt, hoch und niedrig, Gläubige und Atheisten, wohl täglich vielmals gebraucht, ohne an die schöne Bedeutung zu denken, die das Wort hat, nämlich Adieu. Möchte doch die Zeit kommen, wo jeder Deutsche an Stelle des Fremdwortes die Übersetzung dieses Wortes nicht nur auf den Lippen, sondern im Herzen hätte: 'Gott befohlen!'

VOM JUNGEN JACOBITZ UND VOM JUNGEN BERGK

Ein Zeugnis und ein Anstellungsgesuch

Mitgeteilt von GUSTAV WUSTMANN

Die nachfolgenden zwei kleinen Schriftstücke haben sich im Leipziger Ratsarchiv erhalten. Ich teile sie mit um der Männer willen, die sie betreffen, und als Proben davon, wie noch vor siebzig bis achtzig Jahren ein Zeugnis aussah, auf Grund dessen ein junger Philolog als Gymnasiallehrer angestellt wurde, das also an der Stelle des heutigen Staatsexamenzeugnisses stand, und wie um dieselbe Zeit ein Anstellungsgesuch beschaffen war, durch das sich ein junger Philolog bei einer städtischen Behörde um eine Gymnasiallehrerstelle bewarb.

1

Vir humanissimus, Carolus Godofredus Jacobitz, Zittaviensis, philologiae studiosus, quum in publicis meis privatisque lectionibus auditor mihi fuit attentissimus, tum quam in antiquis litteris eximiam posuit diligentiam, eius specimina in Societate Graeca, cujus sodalis est, tam et accurate elaborata et bene scripta edidit, ut non dubitem, quin, si munus scholasticum ei docendorum adolescentium copiam faciat, utilissima discentibus futura sit eius opera. Ornat autem indolem et studia eius etiam humanitas illa, sine qua nemo eruditis accenseri potest. Ob has eum virtutes fautoribus et patronis hominum litteratorum commendatum esse cupio. Scrib. in Universitate Litterarum Lipsiensi d. XV. Aug. a. MDCCCXXXI.

Godofredus Hermannus, D.
Eloq. et Poet. P. P. O.

2

Viris Magnificis, Amplissimis, Iure consultissimis,
Consuli Supremo ac Senatoribus urbis Amplissimis.

Cum compererim, Vos, Viri Magnifici, velle novum adjuncti munus constituere in schola Thomana, quae in hac urbe floret, ego quoque audeo nomen meum apud Vos profiteri et omni qua par est observantia Vos rogo atque oro, ut si me dignum judicaveritis, illud munus in me velitis benevole conferre.

Natus ego sum Lipsiae patre Johanne Adamo juris utriusque doctore, et cum ab initio domi privata institutione usus essem, postea receptus sum in scholae Thomanae quartam classem: in qua schola per quinque fere annos clarissimorum et de me optime meritorum magistrorum institutione formatus sum. Postea ad Academiam me transtuli, philologiae operam daturus: ibi autem per quinque fere annos non solum Graecis et Latinis, sed etiam Germanicis litteris, historiae aliisque disciplinis, quae a futuris gymnasiorum magistris requiruntur, diligentem operam navavi. Receptus autem sum a Beckio, viro summe venerabili, in seminarium regium philologicum ante hos quatuor annos, et non solum disputationibus, quae ad artem criticam pertinebant, interfui, sed

etiam didacticis exercitationibus diu occupatus fui. Nuper autem cum hoc seminarium praeside Hermanno, Viro summo, renovatum esset, ego quoque locum novum inter socios obtinui. Ab eodem Hermanno receptus sum ante duos [annos][1] in societatem Graecam; cujus societatis cum tantum sit nome[n et] existimatio vel apud exteros, ut si quis ei socius interfuerit, is a[liis om]nibus praeferatur, atque ut vel clarissimi viri participes esse ve[lint], inde aliquid certe commendationis ad me quoque redundare spero. Quid autem Hermannus, et seminarii regii et societatis Graecae director, de me judicaverit, cognosci poterit ex eo quod adjeci testimonio: addidi etiam commentationem, quam nuper scripsi de fragmentis Sophoclis, probatam illam quidem et collaudatam a viris doctis. Nunc eo occupatus sum, ut edam Anacreontis carmina, qui liber mox erit absolutus.

Etsi autem optatissimum est quam diutissime otio frui, quo quis a negotiis saepe minus jucundis vacuus solis litteris possit studium impendere, tamen ut munus ambiam, facit rei familiaris tenuitas: neque enim par esse videtur mihi diutius a patre victum suppeditari. Deinde vero, quemadmodum quisque natura ita comparatus est, ut quae didicerit, ea cupiat in medium proferre et cum aliis communicare, ita ego magna flagro cupiditate locum nancisci, ubi possim in communem usum proferre ea, quae studio indefesso mihi comparaverim. Ego autem etsi spes mihi patefacta sit muneris apud exteros accipiendi, multo tamen malim in patria carissima praecipue Lipsiae munere vel infimo fungi, quam apud exteros summo frui honore. Nihil autem optatius mihi possit contingere, quam munus litteras docendi in ea schola, quam semper summo amore summaque veneratione colui: cui cum plurimum debeam, sic certe ex parte gratias referre potuerim. Vestra autem liberalitas, cum non solum Saxones, sed etiam exteros, si digni videbantur, muneribus exornaverit, id Vos multo etiam libentius in populari Vestro facturos esse spero ac paene confido.

Non tamen ausus essem hoc munus petere, si me ipsum indignum deputavissem: sed spero me mihi ea comparavisse diligenti studio ac labore, quae requiruntur a gymnasiorum magistro: verum de his et ab iis, qui me norunt, comperire et ipsi judicare poteritis, si mihi concessum fuerit documentum facultatis meae in docendo edere: verendum autem est, ne, si pergam quidquam de me praedicare, immodestus esse videar: ego autem illam superbiam, quae se insolenter effert, aeque odi atque nimiam illam quae modestia videri vult, sed a vera modestia longissime abest.

Omnis autem spes in Vestra et humanitate et liberalitate posita est; tanta enim cura, tanta providentia, tanta benevolentia Vos res publicas administratis, ut Vos vere patres civitatis appellare possimus: qui quidem tum demum Vobis beatissimi videmini, si quam plurimis benefeceritis. Ego vero, si me hoc munere dignum existimaveritis, grato semper et pio animo memoriam tanti beneficii colam, quam nulla unquam aetas oblitterabit aut penitus exstinguet; Vos autem aeque atque parentes vel etiam plus, si fieri potest, reverebor atque observabo.

Lipsiae die XIX. mensis Augusti
MDCCCXXXIV

Magnificentiae Vestrae
cultor addictissimus
Theodorus Bergk.

Jacobitz mußte trotz seines glänzenden Zeugnisses lange auf ein Amt warten. Erst 1843 wurde er als letzter Lehrer (zweiter Adjunkt) an der

[1] Die eingeklammerten Stellen sind im Original abgerissen.

Thomasschule in Leipzig angestellt, nachdem er drei Jahre lang an ihr als Hilfslehrer unterrichtet hatte. Von 1857 bis 1873 war er dann Lehrer an der Nikolaischule in Leipzig. Etwas mehr Glück hatte Bergk, aber nur dadurch, daß er seiner Vaterstadt und seinem Vaterlande Sachsen den Rücken kehrte und nach Preußen ging. Er trat schon zu Michaelis 1835 als Hilfslehrer an der Lateinschule des Hallischen Waisenhauses ein. (Vgl. seine Lebensbeschreibung vor dem zweiten Bande seiner Kleinen philologischen Schriften. Halle 1886.) Sein schönes, von Patriotismus und berechtigtem Selbstgefühl erfülltes Gesuch an den Leipziger Rat hatte keinen Erfolg. Vielleicht stand ihm trotz seiner Tüchtigkeit seine Herkunft etwas im Wege, denn sein Vater war ein bloßer Privatgelehrter, der sich sein Leben lang mit einer schier unglaublichen Vielschreiberei durch seine Feder ernährt hatte. Und da dieser kurz darauf — am 27. Oktober 1834, nicht am 7., wie in der Lebensbeschreibung steht — starb, so war er nun völlig auf sich angewiesen und konnte nicht warten. Die Stellung, um die er sich beworben hatte — die übrigens nicht neu gegründet, sondern nur durch Aufrücken des Kollegiums erledigt war —, wurde Carl Haltaus verliehen, dem dann 1843 Jacobitz nachrückte.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

F. Kohlrausch, Kleiner Leitfaden der praktischen Physik. 2. verm. Aufl. Mit zahlreichen Textfiguren. 260 S. gr. 8. Leipzig 1908, B. G. Teubner. Geb. M. 4.—.

Dieses schon in zweiter Auflage erschienene elementare Praktikum ist zwar zunächst für angehende Studenten bestimmt, die sich nicht dem eingehenden praktischen Studium der Physik widmen wollen, dürfte aber auch in manchen Schullaboratorien nicht ohne Nutzen zu gebrauchen sein. Es ist aus dem altberühmten Lehrbuch der praktischen Physik durch Vereinfachung, Weglassung der schwierigeren Übungsaufgaben und Methoden entstanden; in der Elektrizitätslehre sind die bequemen modernen Meßinstrumente zugelassen, anderseits aber auch der Gebrauch solcher Hilfsmittel verlangt, 'die den Arbeitenden zwingen, den Zusammenhang der gemessenen Größe mit ihren Grundlagen zu erkennen'. In der Tat ist der wissenschaftliche Geist, der das Lehrbuch im höchsten Maße auszeichnet, auch auf den kleinen Leitfaden übergegangen.

P. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Grosse Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Mit 284 Abb. und 3 Farbentafeln. 208 S. gr. 8. M. 2.80. Kleine Ausgabe für Realschulen und Seminare. 2. und 3. verb. Aufl. Mit 268 Abb. und 3 Farbentafeln. 190 S. gr. 8. M. 2.40. Leipzig 1908, B. G. Teubner.

Der Verfasser hat (wie z. B. J. Walther in seiner Vorschule der Geologie und in seiner geologischen Heimatkunde von Thüringen) den richtigen Gedanken zugrunde gelegt und mustergültig durchgeführt, daß der Unterricht in Geologie (und Mineralogie) so viel wie möglich von den heimatlichen Beobachtungen auszugehen habe. Freilich scheint es mir, als ob dabei die Mineralogie sich nicht ganz einpasse; sie ist in einem Anhang kurz behandelt, aber viele Tatsachen machen sie schon in der vorausgehenden Geologie unentbehrlich, so daß Wiederholungen unvermeidlich sind. Die Darstellung des geschichtlichen Werdeganges der Erde ist klar und deutlich. Die Abbildungen sind gut, teilweise vorzüglich und original. Der X. Abschnitt (Edelsteine und Erze) paßte vielleicht besser hinter den VII. (die Massengesteine), weil dann die Abschnitte, 'die vom Vorkommen der verschiedenen Bestandteile der Erdkruste handeln, hintereinander zu stehen kämen, und weil vor allem dadurch der Zusammenhang zwischen den von den eruptiven Kräften handelnden Abschnitten hergestellt würde. Seite 66 (kleine Ausgabe) ist nicht gesagt, daß der Leucit nur scheinbar tesseral kristallisiert, S. 76 muß in der Unterschrift der Abbildung 84 'rechts' mit 'links oben' vertauscht werden. In der historischen Geologie ist die Aufsturztheorie weggelassen, die durch die neuesten Monduntersuchungen von Martus und durch die Erforschung des Cañon Diablo im nordöstlichen Arizona neue Stützen erhalten zu haben scheint: daß Aufstürze bei der Bildung des Sonnensystems in einer nicht zu vernachlässigenden Weise mitgewirkt haben, ist kaum mehr zu bezweifeln. — Möge dem mit so großem Beifall aufgenommenen Werke Wagners eine große, wohlverdiente Verbreitung zu teil werden.

Nicht weniger Frische und Eigenart hat der nach Form und Inhalt gleichvollendete

Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen von K. Kraepelin. Mit 303 Abb. 315 S. gr. 8. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. M. 4.—.

In drei großen Abschnitten (die Abhängigkeit der Lebewesen von den Ein-

wirkungen der Umwelt; Bau und Lebenstätigkeit der organischen Wesen: der Mensch als Objekt der Naturbetrachtung) behandelt der um Unterricht und Wissenschaft gleich verdiente Verfasser das weite Stoffgebiet der Biologie der Pflanzen und Tiere, und man weiß nicht, ob man mehr die geschickte Auswahl des Stoffes oder die besondere Darstellung im einzelnen bewundern soll. Z. B. ist die Physiologie der Tiere musterhaft. Auch die Abbildungen sind tadellos. Nur ein Sachverzeichnis wäre noch erwünscht. — Wie dieser biologische Leitfaden von Kräpelin eine Frucht des Kampfes um die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ist, so auch die Methodologie von

B. Schmid, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften. Ein Buch für Lehrer der Naturwissenschaften aller Schulgattungen. 352 S. gr. 8. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. M 6.—.

Schmid legt mit überzeugenden Gründen die Bedeutung der Heimatkunde für den naturkundlichen Unterricht dar; er tritt für die selbständige Behandlung der Mineralogie (wie auch z. B. K. Fricke) und der Geologie ein, ebenso ist er der Ansicht, daß die Biologie gänzlich unabhängig von der Chemie als selbständiges Fach gelehrt, und daß die Physik mehr als heuristische Naturwissenschaft, weniger als Mathematik betrieben werden müsse: natürlich fordert er planmäßig geordnete Schülerübungen und verlangt, daß man sich auf der Unterstufe nicht mit enzyklopädischer Oberflächlichkeit begnüge, sondern sich die strenge Behandlung sorgfältig ausgewählten Stoffes angelegen sein lasse; auch weist er auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Anleitung zur Beobachtung des Himmels hin — alles gesunde und in dem letzten Jahrzehnt wiederholt und immer wieder erörterte und von verschiedenen Seiten beleuchtete Gedanken. Um diese Ziele zu erreichen, fordert er nachdrücklich die Einführung besonderer Vorlesungen für die künftigen Lehrer der Naturwissenschaften, sowie praktische Übungen von Anfang an in jedem naturwissenschaftlichen Fache, er weist das Bedürfnis nach Urlaubssemestern für Lehrer der Naturwissenschaften zum Zweck der Fortbildung in ihren Wissenschaften nach, die ja schneller vorwärts schreiten als die sog. Geisteswissenschaften. — Wer sich in Fragen der Zukunft des naturwissenschaftlichen Unterrichts vertiefen will, findet in dem Buche von B. Schmid reiche Belehrung und wird sich des besonnenen Urteiles des Verfassers freuen, der ja selbst ein begeisterter Vorkämpfer für die Rechte der Naturwissenschaften auf den höheren Schulen war. Otto Richter.

Poeschel, Johannes, Luftreisen. Leipzig 1908, Grunow. 237 S. 8°.

Dem ganzen Buch, allen Schilderungen merkt man es an, mit welcher Begeisterung sich der Verfasser, der Rektor der Fürstenschule in Meißen, dem modernsten aller Sports ergeben hat. Und man kann ihm das Zeugnis nicht versagen, daß er den Verlauf der fünfzehn Fahrten so fesselnd geschildert hat, daß man trotz mancher Wiederholung alle mit lebhafter Teilnahme lesen und im Geiste alle Peripetien mit wachsender Spannung verfolgen muß.

Kurze und lange Fahrten (die Dauer schwankt zwischen 1 St. 25 Min. und 21 St. 40 Min.), langsame und schnelle (9—52 km in der Stunde), über kleine und große Strecken (40—570 km), in Erdennähe und hoch in den Lüften (bis 4100 m), bei gutem und schlechtem Wetter, in Sommer und Winter, Frühjahr und Herbst, nach Ost und West, Nord und Süd, also Fahrten mit allen nur denkbaren Variationen erleben wir mit. Die weitesten Punkte sind nach Westen Rieste, nördlich von Osnabrück, und Spichern, nach Osten Rendziny und Okalewo in Polen, nach Norden Greifswald, nach Süden die Gegend von Gitschin (außer Spichern). Nur bei drei von fünfzehn Fahrten liegt der Landungsort westlich vom Ort des Aufstiegs (Charlottenburg, Bitterfeld oder Tegel); kann man sich eine bessere Illustration zu dem ausgesprochenen Vorwiegen der Westwinde in unserem Klima denken? Auch in anderer Beziehung geben die Fahrten Anlaß zu meteorologischen Bemerkungen, da der Ballon den atmosphärischen Strömungen ja völlig nachgeben muß. So

hatte Poeschel mehrfach Gelegenheit, die Wirkung der Täler auf die darüber liegende Luftschicht zu beobachten; Queis, Oder, Main und Rhein hielten den Ballon längere Zeit auf; die größere Feuchtigkeit über den Wäldern und Gebirge zogen ihn herab. Besonders interessant war das Verhalten des Ballons während der internationalen Wettfahrt am 15. Okt. 1906, wo er von einem Maximum wie von einer Mauer aufgehalten und schließlich wieder nach derselben Richtung, aus der er gekommen war, zurückgetrieben wurde. Daß der Luftschiffer, solange er die Erde in Sicht hat, das geographische Bild weiter Strecken leichter erfassen kann als jemand, der sich mit dem Hilfsmittel der Karte begnügen muß, ist natürlich, und ebenso, daß sich große Zusammenhänge von der Höhe des Ballons leichter erkennen lassen. Poeschel betont das vor allem bei den Fahrten über das norddeutsche Tiefland, bei denen er über die weiten Täler des Urstromsystems wegkam, über das Warschau-Berliner und das Thorn-Eberswalder Tal. Wiederholt wird berichtet, wie sich die Fahrer orientieren, was besonders nachts schwierig ist und dann, wenn nach längerem Flug über den Wolken die Erde wieder sichtbar wird. Hält sich der Ballon nicht zu hoch, so kann der Ort unter Umständen oft direkt erfragt werden, sonst aber ist man auf eigene Beobachtungen angewiesen. Vor allem kommen als Hilfsmittel natürlich Karten in Frage. Daß man sich dabei aber auch recht versehen kann, besonders wenn man nur Karten mit kleinem Maßstab zur Verfügung hat, das hat der Verfasser auf der einen Fahrt nach Rußland selbst erlebt. Dann gibt es aber noch ein Hilfsmittel, das oft gute Dienste leistete und an das man zuerst nicht denken würde: das ist das Kursbuch, mit dessen Hilfe gerade vorüberfahrende Züge und damit die Eisenbahnlinien identifiziert werden können. Besonders interessant ist, wie auf der ersten Reise nach Rußland der Verlauf der Grenze an dem völlig verschiedenen Aussehen konstatiert werden konnte, das Straßen, Felder, Boden und Niederlassungen zu beiden Seiten des schmalen Grenzflusses (der oberen Prosna) hatten: auf deutscher Seite Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt, auf polnischer Verwahrlosung, Schmutz und Nachlässigkeit. Wir haben hier also ein ausgezeichnetes Beispiel für den Satz: 'Staaten von starker Eigenart legen einschneidende Grenzen selbst da durch die Länder, wo die Natur keine vorgezeichnet hat' (A. Kirchhoff in Baumeister, Handbuch IV, XII 34).

So bieten Ballonfahrten reichen Genuß in vieler Beziehung, und nichts wäre falscher, als sie nur unter dem Gesichtspunkt des Sportes zu beurteilen. Und man versteht die Begeisterung des Verfassers und sein Streben, Anhänger zu werben. Daher wendet er sich auch in einem besonderen Kapitel gegen die Vorurteile, die heute noch vielfach gegen Ballonfahrten bestehen. Gewiß, in den meisten Fällen gelingt es ihm auch, zu zeigen, daß es sich wirklich um Vorurteile handelt: aber der Beweis, daß der Ballon ein ebenso harmloses Beförderungsmittel ist wie die sonst üblichen, der läßt sich doch nicht erbringen. Das hat der Verfasser unterdessen an sich selbst erfahren, wenigstens ging während der letzten großen Ferien die Notiz durch die Zeitungen, daß sein Ballon bei einer Fahrt vom Blitz getroffen worden ist; und wenn dieses Abenteuer auch noch glücklich abgelaufen ist, so zeigt es doch, daß hier eine schwere Gefahr wirklich, nicht nur in der Einbildung, besteht. Vor allem aber haben die Ballonwettfahrten vom Oktober mit ihren zum Teil erschütternd tragischen Ausgängen recht eindringlich vor Augen geführt, daß die Luftschiffer sehr leicht in Gefahren geraten können, denen sie völlig wehrlos gegenüberstehen. Und schon durch die Lektüre des Poeschelschen Buches mußte man zu ähnlichen Vorstellungen kommen. So teilt er in dem oben erwähnten Kapitel über die Vorurteile gegen das Ballonfahren eine Statistik mit, nach der auf 2061 Fahrten von 7570 Mitfahrenden 'nur' 36 zu Schaden gekommen sind: das macht aber ungefähr $\frac{1}{2}$%; was würde man sagen, wenn von 200 Eisenbahnreisenden immer einer einen Unfall erlitte! Und auch die Schilderung der Fahrten selbst läßt trotz des guten Humors, mit dem Poeschel alle Fährlichkeiten abmacht, doch erkennen, daß die Sache nicht so einfach ist. Besonders

das Landen wird immer der bedenkliche Punkt bleiben; denn trotz der wesentlichen Verbesserungen, die in den letzten Jahren eingeführt sind, haben die Fahrer ihren Ballon nicht fest genug in der Hand. Noch auf etwas möchte ich hinweisen, was einer bedeutenden Verbreitung der Luftschifffahrten, der Poeschel das Wort redet, im Wege stehen muß: das sind die Kosten. Nach den Zahlen, die er gibt, kann man die Kosten einer einzelnen Fahrt auf ca. 100 M berechnen. Das ist gewiß relativ wenig, aber absolut doch recht viel für eine Fahrt von durchschnittlich nicht ganz 11 Stunden. Und dabei sind die Rückfahrtskosten gar nicht mit in Rechnung gesetzt. Wenn es also S. 3 heißt: 'Wer Tag für Tag einem auserlesenen Teile deutscher Jugend gegenübersteht und in nie ermattender Frische anregen und begeistern möchte, für den kann es zur Erhaltung dieser Schwungkraft nichts Besseres geben, als nebenbei Luftschiffer zu werden', so ist das ein Rat, den selbst von denen, die über die nötige körperliche Rüstigkeit verfügen, nur wenige werden befolgen können.

W. Ruge.

ZUR ENTWICKLUNG DER EIGENART

Von Paul Vogel

Wir haben nun — auch in Sachsen — drei Arten von neunklassigen Schulen; ihre Berechtigungen sind, die unumgänglichen Beschränkungen abgerechnet, die gleichen; einige etwas harte Bedingungen dürften in absehbarer Zeit noch verschwinden, z. B. daß der Abiturient einer Oberrealschule, wenn er Jurisprudenz studieren will, nur eine lateinische Nachprüfung an einem Realgymnasium mit mindestens 'gut' ablegen muß, — daß aber ein Realgymnasialabiturient, der im Lateinischen schlechter als 'gut' hat, wenn er trotzdem sich dem Studium der Rechte zu widmen wünscht, die volle Ergänzungsprüfung an einem humanistischen Gymnasium (Lateinisch, Griechisch, alte Geschichte) zu bestehen hat.

Nachdem nun aber das Publikum die Möglichkeit erhalten hat, sich für die allermeisten höheren Berufsarten den vorbereitenden Bildungsgang nach Geschmack und Neigung zu wählen, möchte nun endlich mit der Zusage Ernst gemacht werden, daß nach Gleichstellung der drei Anstalten sich die 'Eigenart' der einzelnen kräftig entwickeln könnte; es möchte insbesondere die und jene Konzession, die das humanistische Gymnasium im Konkurrenzkampfe mit den Realgymnasien den 'Anforderungen der Gegenwart' gemacht hat, wieder über Bord geworfen werden; werden die humanistischen Gymnasien dadurch etwas entvölkert, so kann das ihren inneren Wert nur heben.

Zunächst aber hört man in Versammlungen und liest in Zeitungen von einer derartigen Reform des humanistischen Gymnasiums noch nichts, sondern obwohl die meisten Leute gar nicht mehr in der Zwangslage sind, ihre Söhne einer solchen Anstalt anvertrauen zu müssen, kommen doch die Anfeindungen des humanistischen Gymnasiums nicht zur Ruhe, und die vorgeschlagenen Reformen machen den Eindruck, als wolle man das humanistische Gymnasium allmählich im Realgymnasium aufgehen lassen, aber nicht als wolle man ihm Gelegenheit geben, seine Eigenart zu entfalten. —

Bei der unfreundlichen Kritik des humanistischen Gymnasiums wird u. a. als ein Hauptpopanz mit Vorliebe die Grammatik aufgestellt, die jetzt viel mehr als 'Teufelskunst' erscheint als die Mathematik. Daß das Realgymnasium tatsächlich ebensoviel Grammatik treibt, bleibt hierbei meist außer Rechnung; denn Begeiferung des humanistischen Gymnasiums ist jetzt einmal Trumpf.

Von der Wichtigkeit einer tüchtigen grammatischen Schulung braucht in dieser Zeitschrift nicht geredet zu werden. Wohl aber möchte ich es aus-

sprechen, daß ich trotz meiner felsenfesten Überzeugung von dieser Wichtigkeit doch an dem multa unseres grammatischen Betriebes denselben Anstoß nehme wie Erdenberger (Neue Jahrbücher XX 99), nur daß ich zu der entgegengesetzten Schlußfolgerung komme wie dieser. Unsere Gymnasiasten genießen — die wahlfreien Fächer lasse ich außer Betracht — systematischen Grammatikunterricht in drei Sprachen: Lateinisch, Griechisch, Französisch. Man wende nicht ein, daß das Französische in Rücksicht auf die sogenannte Reformmethode ausscheide: denn erstens sind zu dieser zahlreiche Lehrer (z. B. die nicht längere Zeit im Ausland waren) nicht fähig, andere nicht geneigt, wieder andere sind von der Reformmethode wieder zur grammatischen zurückgekehrt; zweitens wird auch der begeistertste Reformmethodiker die systematische Grammatik nicht los, wenn er den Bestimmungen der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung (besonders § 20, 1. 2. § 63) gerecht werden will.

Systematischer Grammatikbetrieb aber in drei Sprachen erscheint auch mir zu viel, weniger des Grammatikunterrichtes an sich wegen, als wegen der unendlichen Menge von Hinübersetzungen, die während der ganzen Schulzeit verlangt werden müssen, wenn der systematische Grammatikbetrieb erfolgreich sein soll. Die hierfür verwendete Zeit ließe sich meines Erachtens zu einem Teile sparen und nutzbringender, besonders für die Lektüre, verwenden.

Soll nun die Eigenart des humanistischen Gymnasiums gewahrt und weiter entwickelt werden, so kann für Abminderung der systematischen Grammatik und der Hinübersetzungen einzig und allein das Französische in Betracht kommen. Meine Vorschläge — die durch die sachkundigeren Fachmänner verbessert und ergänzt werden könnten — sind folgende:

1. Der französische Unterricht in Quarta und Untertertia bleibt wie bisher: die Formenlehre muß auf das gründlichste eingeprägt werden, und das geschieht nach meiner Meinung am besten und zugleich am leichtesten auf systematischem Wege.

2. In Obertertia (die Fachmänner müssen entscheiden, ob noch die Untersekunda wenigstens zum Teil hierfür nötig ist) werden diejenigen syntaktischen Erscheinungen systematisch behandelt und durch Hinübersetzungen geübt, die für eine erfolgreiche Lektüre grundlegend sind.

3. Von Untersekunda, spätestens Obersekunda an ist die systematische Grammatik ganz beiseite zu lassen und der Unterricht so zu gestalten, wie schon jetzt der griechische in den beiden Primen (Lehrordnung § 16): nur Lektüre, — im Anschluß daran für das Französische natürlich noch Sprechübungen! 'Syntaktisch-Stilistisches im Anschluß an die Lektüre, nach Bedürfnis auch von Zeit zu Zeit in besonderen Stunden.' Es haben dann ferner wie im Griechischen der Primen Herübersetzungen an Stelle der Hinübersetzungen zu treten, auch in der Reifeprüfung: d. h. die Thèmes fallen ganz weg, die Extemporalien insoweit, 'daß Übungen dieser Art nur im Bedürfnisfalle dann und wann vorgenommen werden'; vielleicht empfehlen sich für das Französische besser gelegentliche Dictées; auch in der Reifeprüfung könnte neben der Schriftstellerübersetzung ein solches verlangt werden.

Zur Begründung der Vorschläge diene folgendes: das humanistische Gymnasium ist eine Gelehrtenschule, es hat den Zweck, auf das Studium der Hochschule vorzubilden, eine hierfür grundlegende Geistesschulung und -bildung zu vermitteln. Rücksichten auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens haben zurück-, mindestens nicht in den Vordergrund zu treten. Geht man von diesen Grundsätzen aus, so hat der französische Unterricht besonders nach zwei Richtungen hin für die allgemeine Geistesbildung zu wirken: 1. Es sollen die Schüler diese neuere Fremdsprache, die Sprache unseres Nachbarvolkes überhaupt genauer kennen lernen: das braucht aber durchaus nicht auf dem Wege systematischen Grammatikunterrichts zu geschehen! 2. Es sollen die Schüler in die Literatur und somit in das Geistesleben Frankreichs eingeführt werden: darum muß die Lektüre im Mittelpunkte des französischen Unterrichts stehen! Da das Französische eine lebende Sprache ist, müssen die Schüler es anständig und richtig aussprechen lernen: deshalb sind im Anschluß an die Lektüre Sprechübungen nötig. Einen weitergehenden Zweck der letzteren vermag ich für das humanistische Gymnasium wenigstens nicht anzuerkennen.[1])

Aber auch wenn man praktische Rücksichten gelten lassen will, wird man mit meinen Vorschlägen auskommen können. Denn was 'braucht' der studierte Mann vom Französischen? Französisch zu schreiben hat er kaum je, und tritt bei einzelnen wirklich einmal der seltene Fall ein, so dürfte die Nachwirkung auch des besten systematischen Grammatikunterrichts auf dem Gymnasium nicht so kräftig sein, daß der betreffende der Hilfe eines Fachmannes entraten könnte. Französisch zu sprechen hat der Studierte im allgemeinen auch nicht, besonders wenn wir Deutschen uns allmählich daran gewöhnen, von jedem Ausländer, der nach Deutschland kommt, Beherrschung der deutschen Sprache zu verlangen, mindestens wenn er etwas von uns wünscht, z. B. deutsche Einrichtungen kennen lernen möchte. Die verhältnismäßig wenigen, die wirklich französische Konversation brauchen, z. B. Gelehrte auf Studienreisen oder Ärzte, die in Großstädten oder Badeorten Ausländer behandeln, dürften von einer auf dem Gymnasium geübten Konversation kaum mehr viel Vorteil haben; überdies müssen sie doch auf jeden Fall, um die Umgangssprache zu beherrschen, noch besondere Mittel anwenden; denn so weit kann sie nicht einmal ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule bringen. — Französisch zu lesen aber muß jeder Student, jeder studierte Mann im stande sein, damit ihm französische wissenschaftliche Werke, Kommentare, Aufsätze, auch Zeitungen jederzeit zugänglich sind: es führt also auch das praktische Bedürfnis naturgemäß darauf hin, daß die Lektüre auf dem Gymnasium besonders stark zu betonen ist. —

Ich bin darauf gefaßt, daß man hinter meinen Vorschlägen Animosität des Altphilologen gegen das Französische wittert: wer mich näher kennt, wird

[1]) Damit soll natürlich nicht bestritten werden, daß Übung im mündlichen Gebrauch einer Fremdsprache an sich auch einen bedeutenden geistbildenden Wert hat: nur hat sie m. E. im humanistischen Gymnasium zurückzutreten.

diesen Vorwurf als unberechtigt empfinden. Aber da in einem Hauptfach des humanistischen Gymnasiums, dem Griechischen, die systematische Grammatik schon seit langem aus den obersten Klassen verschwunden ist, ist nicht einzusehen, warum dem Französischen gegenüber, das im humanistischen Gymnasium im zweiten Range steht, nicht ein ähnliches Verfahren angewendet werden sollte. Ich würde sogar — obschon ich Altphilolog bin und obschon derartige Versuche in Preußen zum Teil wohl nicht geglückt sind — nichts dagegen haben, die systematische griechische Grammatik auch noch in Obersekunda und Untersekunda zu streichen, wenn dafür eine kräftige Verstärkung und Vertiefung der systematischen lateinischen Grammatik zu erreichen wäre. Denn ich bin überzeugt, daß eine ganz gründliche grammatische Schulung in einer Sprache für die Geistesbildung und für jedes Studium wertvoller ist als eine weniger gründliche in mehreren, — wobei doch auch noch der Übelstand ins Auge zu fassen ist, daß trotz dem besten Willen der beteiligten Lehrer und trotz eingehenden Besprechungen der systematische Grammatikbetrieb in drei verschiedenen Sprachen verschiedene Wege geht und dadurch mancherlei Verwirrung in den Köpfen der Schüler angerichtet wird.

Und würden denn die neusprachlichen Kollegen die von mir empfohlene Neugestaltung des französischen Unterrichts wirklich als so schweren Schaden zu empfinden haben? Ich denke vielmehr vorwiegend als eine Erleichterung und Befreiung! Denn den bisherigen Anforderungen (Lektüre, Sprechübungen und systematische Grammatik) entsprechen die zur Verfügung stehenden zwei Wochenstunden durchaus nicht: wie viel wird über Mangel an Zeit und Ausfall von Stunden geseufzt, und wie müssen sich die Lehrer oft über Gebühr anstrengen, um aus den wenigen Lektionen möglichst viel herauszuschlagen. Und die Anhänger der Reformmethode würden diese viel ungestörter und erfolgreicher durchführen können, wenn ihnen von Sekunda an die systematische Grammatik abgenommen und die Hinübersetzungen — besonders auch in der Reifeprüfung — erspart würden.

Freilich die 'Macht' des Französischen bei Zensierung und Versetzung, ebenso in der Reifeprüfung würde etwas zurückgehen, denn die Herübersetzungen sind sicher leichter als Hinübersetzungen, wenn auch nicht so leicht, wie mancher vielleicht im ersten Augenblick denkt. Aber ein solcher 'diplomatischer' Gesichtspunkt kann bei Entscheidung einer so wichtigen Frage nicht in Betracht kommen. Überdies ist zu bedenken, daß in den letzten zwei Jahrzehnten die 'Macht' des Französischen an den humanistischen Gymnasien entschieden gestiegen, die des Lateinischen und besonders des Griechischen gesunken ist: würde hier etwas rückwärts reformiert, so würde das eben nur der Zusage einer 'Entwicklung der Eigenart' entsprechen.

Eben diese würde auch die Milderung mancher Hochspannungen auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts nahelegen, mindestens jede weitere Steigerung der Anforderungen ausschließen: ich behalte mir vor, mich darüber bei Gelegenheit zu äußern.

BILDUNGSZWECK UND STOFFAUSWAHL IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Von Fritz Friedrich

Die Ergebnisse des Geschichtsunterrichts auf unseren höheren Schulen wird man in mehr als einer Hinsicht nicht als befriedigend bezeichnen können. Prüfungen und Wiederholungen, die sich auf anderes als den soeben in der Klasse behandelten Gegenstand erstrecken, ergeben oft einen recht dürftigen Restbestand geschichtlicher Kenntnisse, und erkundigt man sich nun gar nach tieferen Zusammenhängen, historischen Folge- und Parallelerscheinungen oder Werturteilen, so bleibt die Klasse entweder stumm, oder sie fördert Unsinn zutage. Wohl zeigen die Abschlußprüfungen ein anscheinend günstigeres Bild, aber wer den Betrieb kennt, der weiß, mit welchem Eifer gerade für Geschichte die erforderlichen Kenntnisse in den aller-, allerletzten Tagen eingepaukt werden, um sich nach dem glücklichen Abschluß des Examens ebensoschnell wieder zu verflüchtigen und dann meist für immer, falls nicht eine neue Prüfung zur Wiederauffrischung des Vergessenen nötigt. Demgemäß ist der Vorrat geschichtlichen Wissens bei den meisten unserer Zeitgenossen überaus bescheiden. Die breite Masse des Volks, die nur eine Elementar- und Fortbildungs- resp. Fachschule besucht hat, lebt überhaupt absolut geschichtslos dahin, wie denn auch die Familienüberlieferung in diesen Kreisen nicht über den Großvater zurückzureichen pflegt. Aber auch in den sogen. gebildeten Schichten der Nation sind historisches Wissen, Interesse und Verständnis gering. Daß jemand ein historisches Gesprächsthema anschneidet, gehört zu den äußersten Seltenheiten. Unser vielbeklagter Mangel an politischer Bildung beruht gutenteils auf einem solchen an historischer Bildung. Ich verfolge den Gegenstand nicht ins einzelne, sondern frage nur: Hat ein Geschichtsunterricht, der als Ergebnis langjähriger Bemühungen nichts Besseres aufweisen kann, nicht seinen Zweck verfehlt? Was ist schuld daran? Und wie läßt sich Abhilfe schaffen?

Der Hauptgrund liegt m. E. in dem Unterrichtsgegenstande selbst und der von ihm aufgenötigten Methode. Eine rein quantitativ geradezu ungeheuerliche Stoffmasse, die überdies dem Verständnis des jugendlichen, der Lebenserfahrung entbehrenden Geistes erheblichere Schwierigkeiten darbietet, als es oberflächliche Betrachtung Wort haben will, wird dem Schüler im allgemeinen einmal, durch den Vortrag des Lehrers, zusammenhängend dargeboten und soll dadurch, sowie durch die unmittelbar folgende und hie und da noch eine spätere Wiederholung nach dem Lehrbuche dauernd angeeignet werden. Das ist eine Zumutung,

wie sie weder der mathematische noch der Sprachunterricht an die Aufnahmefähigkeit und das Gedächtnis der Schüler stellt, denn wieviele hier auch der Regeln und Denkoperationen sein mögen, so werden sie doch alle zunächst durch eine Unzahl von Beispielen eingeübt, und auch dann wird keine wieder ausgeschaltet, sondern sie treten in immer neuen Verbindungen unaufhörlich von neuem auf, bis sie zum Eigentum des Schülers geworden sind oder doch ihre geistesgymnastische Aufgabe an ihm erfüllt haben. Anforderungen wie der Geschichtsunterricht stellt sonst eigentlich nur noch das Vokabellernen, und auch dies nur, wenn ein schlecht gearbeitetes Lehrbuch den Schüler, statt ihn mit einem 'Wortschatz' zu bereichern, mit einem Wortchaos überschüttet. Was er vom Schüler verlangt, mutet sich der Geschichtslehrer — *mutatis mutandis* — selbst nicht zu. Er darf selbst vor jeder Stunde sich neu über den Unterrichtsgegenstand orientieren, und wenn er ihn längere Zeit nicht behandelt hat, hält er eine eingehende und sorgfältige Vorbereitung nicht nur für erlaubt, sondern für erforderlich. Er weiß genau, daß gerade die äußeren Tatsachen, ihre Reihenfolge und Verknüpfung — das also, was er vom Schüler als 'das Leichtere' zu fordern pflegt — sich gar zu leicht verwischen, verschieben, verwirren, und glaubt sich nicht verpflichtet, eine wandelnde Enzyklopädie seiner Wissenschaft zu sein. Der Schüler aber soll womöglich alles, was er einmal 'gehabt' hat, auch festhalten; man rechnet zwar in diesem wie in allen Fächern mit einem gewissen verzeihlichen Quantum von Vergessenem, aber jeder solche Ausfall mindert doch auch in den Augen des wohlwollenden Lehrers die Güte der Leistung und verschlechtert die Zensur, und vielleicht nicht allzuviele Examinatoren gehen an die Ausübung ihres Amtes mit der Voraussetzung des verewigten Richard Richter, daß sich 'jedes Examen selbstverständlich aus Gewußtem und Nicht-Gewußtem zusammensetze', worin doch wohl liegt, daß das Nicht-Gewußte nicht notwendig einen Mangel an dem, was gewußt werden soll und muß, bedeutet. Findet es sich, wie es nur zu oft geschieht, daß der Schüler gerade von den wichtigsten Dingen nicht Rechenschaft geben kann, dagegen belangloser Nebenumstände sich erinnert, so deutet auch dies nicht nur auf einen Mangel an Urteilsvermögen und historischem Verständnis — wobei die Schuld am Schüler, aber auch am Unterricht liegen kann —, sondern auch auf eine Überfütterung mit Stoff, die ihm die Orientierung und die Auswahl erschwert hat. In demselben Sinne wirkt die Natur dieses Stoffes, wenigstens soweit er der politischen Geschichte angehört. Indem diese den Schüler vornehmlich mit den Taten der Herrscher, Staatsmänner und Feldherren, mit den Bildungen und Zusammenstößen der Staaten bekannt macht, versetzt sie ihn in eine Welt, die völlig außerhalb seiner persönlichen Erfahrung liegt, in einen Kreis von Menschen, deren psychologische Voraussetzungen des Handelns ihm unbekannt und unerkennbar sind, für die sich zu interessieren er zunächst kaum einen Anlaß hat. Jenes Verständnis zu erwecken gehört nun gerade zu den Aufgaben des Geschichtsunterrichts; aber man glaube nur nicht, daß damit für den Schüler keine oder nur eine geringfügige Anstrengung verbunden sei. Entdeckt man doch immer wieder, meist durch bloßen Zufall, daß man seine

Bekanntschaft mit banalsten Alltäglichkeiten des öffentlichen Lebens mit Unrecht vorausgesetzt hat.[1])

Diesen fremdartigen, nur wenig an Bekanntes anknüpfenden Stoff durch Anschauungsmittel zu beleben, ist nur in geringem Maße möglich — am ehesten noch durch die Karte, die wenigstens eine ideale Anschauung des Schauplatzes und vielfach der Ereignisse selbst (Gebietsverschiebungen) gewährt.[2]) Sonst muß alles durch das Ohr allein angeeignet werden — eine harte Nuß für diejenigen, die, wie die Franzosen sagen, nur eine *mémoire visuelle*, aber keine *mémoire auditive* haben. Und diese Aneignung endlich besteht im wesentlichen aus bloßer Rezeption. Der Lehrer kann und soll zwar durch Fragen die Schüler zur inneren Mitarbeit anregen, aber den Stoff selbst kann er nur von außen an sie heranbringen. Dies im wesentlichen passive Verhalten hinterläßt natürlich weniger starke Eindrücke im Geiste des Schülers als ein Unterricht, dessen Gegenstand er sich durch beständiges, lautes oder stilles Mittun selber erarbeiten muß, und der als Ergebnis das beglückende Bewußtsein des Könnens in ihm hervorbringt.

Liegen also in der Sache selbst genug Gründe, die den geringen Erfolg vielen Geschichtsunterrichts erklären, so dürfte doch eine kritische Besinnung auf Ziel und Zweck dieses Unterrichts Mittel der Abhilfe an die Hand geben.

Wir sahen, daß vorzüglich die Einprägung der geforderten Kenntnisse der Tatsachen auf so große Schwierigkeiten stößt. Man darf dem gegenüber vielleicht, auf die Gefahr hin, paradox zu sein, die Frage aufwerfen, ob denn die Aneignung geschichtlicher Kenntnisse an sich überhaupt einen Wert hat. Tatsache ist, daß vergessene Geschichtskenntnisse einen solchen nicht besitzen, im Gegensatz zu grammatischen und mathematischen Einsichten, die ihren Zweck als Geistesübung erfüllt haben, auch wenn sie dem Gedächtnis wieder entschwunden sind. Wenn ich aber wieder vergessen habe, welcher Friedensschluß den zweiten Schlesischen Krieg beendete, oder welche Ursachen die französische Revolution herbeiführten, so ist es so gut, als hätte ich es nie gewußt, und daß ich's einmal gewußt habe, nützt mir nicht das mindeste mehr. Vielleicht schwebte dies Lagarde vor, als er schrieb: 'Geschichte ist nicht dazu da, um gelernt zu werden.' In der Tat sind auch unvergessene Geschichtskenntnisse so lange ein toter, unfruchtbarer Besitz, als sie nicht allgemeinen Bildungszwecken dienen. Weil ohne geschichtliche Kenntnisse keine geschichtliche Bildung möglich ist, deshalb besteht Goethes hohe Forderung zu Recht:

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleibt im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben.

[1]) Ich fand z. B. einmal, daß ein Untertertianer eines Gymnasiums nicht wußte, wann der Sedantag ist und warum er gefeiert wird.

[2]) Merkwürdigerweise lassen alle unsere Geschichtskarten, auch die vorzüglichsten, die wir haben, die von Baldamus, jede Andeutung der Gebirge vermissen, trotz der hervorragenden Wichtigkeit dieses geographischen Faktors für die Geschichte der Völker, Staaten und Kriege. Nötigt dazu die kartographische Technik?

Denn unsere höheren Schulen — das muß man immer wieder aussprechen — sind in erster Linie nicht dazu da, Kenntnisse mitzuteilen, sondern Erkenntnisse zu erzeugen. Das Wissen ist dabei nur Mittel zum Zweck; Zweck selbst ist Verständnis, Bildung und Gesinnung. Unsere höheren Mittelschulen sind Bildungsanstalten, auch wenn sie sich Lehranstalten nennen. Nicht Menschen, bis an die Zähne mit Kenntnissen bewaffnet, für den Daseinskampf zu dressieren ist ihr Ziel, sondern die harmonische Entwicklung der intellektuellen und sittlichen Anlagen des Zöglings bis zu dem Punkte, wo er ohne Schaden für seine Allgemeinbildung sich speziellen Berufsstudien zuwenden kann. Diese Auffassung ist allerdings vollständig unpopulär. Der Fluch des Berechtigungswesens bringt es mit sich, daß heutzutage die meisten Knaben auf höhere Schulen geschickt werden, um den Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Militärdienst zu erwerben, und auch wo das Reifezeugnis erstrebt wird, sind die Gesichtspunkte des praktischen Nutzens die durchaus vorherrschenden. Das ist nur allzu begreiflich, denn der Lebenskampf ist hart, und für diesen die Söhne möglichst gut zu rüsten ist der natürliche Wunsch jedes gewissenhaften Vaters. Deshalb fordern die Eltern und alle die, welche durch den beständigen Hinblick auf die 'realen' Anforderungen und Gefahren des 'wirklichen', 'praktischen' Lebens hypnotisiert sind, von der Schule vor allem die Anwendung solcher Unterrichtsgegenstände, die sich ihnen durch ihre unmittelbare Verwertbarkeit für dies praktische Leben empfehlen. Die Schule kann dem Rechnung tragen und tut es auch, aber nur so weit, als ihre höchsten Zwecke nicht darunter leiden. Denn sofern sie Bildungsschule bleiben will, muß sie dabei verharren, daß die beste Ausbildung für jeden Beruf eine allgemeine Ertüchtigung des jungen Menschen ist, und daß daher auch die Unterrichtsgegenstände nicht um ihrer selbst willen auszuwählen sind, sondern mit Rücksicht darauf, ob sie zu jenem hohen Ziele hinzuführen geeignet sind. Nicht deshalb lernt der Gymnasiast Griechisch, damit ihm das Studium der Theologie oder der Philologie leichter werde, sondern weil die Beschäftigung mit der griechischen Sprache für ein besonders geeignetes Mittel sprachlicher, und die mit den griechischen Dichtern und Denkern für ein besonders geeignetes Mittel ästhetischer und ethischer Ausbildung gilt. Tatsächlich bereitet keine unserer höheren Lehranstalten irgendwie direkt auf denjenigen gelehrten Beruf vor, dem sich die meisten Gymnasial- und auch schon recht viele Realgymnasialabiturienten zuzuwenden pflegen, den juristischen, und die Schule hat keinen Anlaß, dem von Zeit zu Zeit sich erhebenden Geschrei dieser oder jener akademischen Gruppe, die Schüler brächten nicht genug Latein, oder nicht genug Mathematik, oder nicht genug Chemie mit auf die Universität, viel Beachtung zu schenken. Das Quantum von Kenntnissen, das sie nicht mitbringen, erwerben sie später mit Leichtigkeit, wenn nur sonst die Schule ihr Werk an ihnen getan hat; Zeuge so mancher Theolog, der sein Hebräisch, so mancher Neuphilolog, der, vom Gymnasium entlassen, sein Englisch erst als Student gelernt hat. Und genau so steht es natürlich auch mit den geschichtlichen Kenntnissen.

Es fragt sich also, ob die Beschäftigung mit der Geschichte geeignet ist, zu jener allgemeinen Ertüchtigung beizutragen. Worin die letztere zu bestehen habe, muß daher wohl zuvörderst kurz bestimmt werden. Sie hat sich auf den Körper, die Intelligenz und den Willen zu erstrecken. Vom ersten Punkte schweige ich hier trotz seiner Wichtigkeit, weil er zu dem eigentlichen Gegenstande der Untersuchung keine Beziehungen hat. 'Intelligenz' ist in einem sehr weiten Sinne zu fassen. Es gilt, Denkvermögen und Urteilskraft in möglichst vielseitiger Weise und an möglichst mannigfachen Objekten zu üben und dadurch eine allgemeine Orientierung in der Welt vorzubereiten. Sprachen, Literatur, Kunst, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft: jedes eröffnet den Einblick in eine andersartige Provinz des geistigen Kosmos und erfordert zum Verständnis andere Operationen des Geistes, und was man auch gegen das Ideal einer universellen Bildung anführen mag, wie schwer es auch sein mag, zwischen Einseitigkeit und Überfütterung klug hindurch zu steuern: die Bildungsschule kann nicht von vornherein auf den Versuch verzichten, alle in den ihr Anvertrauten schlummernden Gaben hervorzulocken und zu entwickeln, zumal da sie diese Gaben nicht kennt. Sie kann deshalb auch keinen der aufgezählten Bildungsstoffe, und unseres Erachtens auch nicht wohl die philosophische Propädeutik, völlig ausschalten, während es für das Endziel weniger erheblich ist, in welchem Maße der Unterricht dieses oder jenes Arbeitsobjekt bevorzugt; denn die Schule kann und soll mit ihrer Arbeit nicht die von der Natur geschaffenen tiefen Verschiedenheiten der Anlagen und Interessen beseitigen, sondern nur so weit ausgleichen und berichtigen, als nötig ist, um auch die anderen Seiten der Dinge und die anderen Werte in der Welt mit Verständnis zu würdigen. Sie soll den Schüler zur Selbstbetätigung anregen und anleiten, wobei es wieder wichtiger ist, daß er überhaupt, als was er arbeiten lernt, wenn es nur ernste, eigene, mit Aufbietung aller Kraft geleistete Arbeit ist. Und sie soll endlich seinen Willen bilden und bestimmte Gesinnungen in ihm entwickeln, die das Steuerruder seines Lebensschiffleins auf jedem Ozean zu sein vermögen.

Wenden wir das Gesagte auf die Geschichte an, und beginnen wir mit einem *argumentum ex silentio.* Es war nirgends behauptet, daß einer der zu lehrenden Bildungsstoffe von den Schülern in lückenlosem Zusammenhange und in allen wesentlichen Bestandteilen angeeignet werden müsse. Eine solche Forderung müßte die Vorteile einer möglichst vielseitigen Ausbildung völlig wieder in Frage stellen, denn der Versuch ihrer Verwirklichung würde nicht zu einer freien und unbefangenen Orientierung in der geistigen und natürlichen Welt führen, sondern zur Überfütterung mit unverdaulichen Stoffmassen und damit zur Verwirrung, zur Oberflächlichkeit und zum Scheinwissen. Verständnis (im Geistigen) und Können (im Technischen) sind unabhängig von massenhafter Stoffzufuhr, ja sie leiden darunter. Die ewigen Gesetze der poetischen Schönheit erfaßt der Empfängliche durch liebevolles Eingehen auf eine verhältnismäßig kleine Zahl erlesener Meisterwerke besser, als wenn er an allen Literaturen der Welt herumnascht. Die bis zur Unverlierbarkeit feste Einprägung

von wenigen hundert, durch sachlichen oder formellen Zusammenhang verbundenen Vokabeln würde den Schülern die wirkliche Aneignung des wichtigen und wertvollen Sprachstoffes, des eigentlich Bildenden im Sprachunterricht, viel leichter und sicherer ermöglichen als die leider immer und überall gebräuchliche, lektionenweise Überschüttung mit Tausenden von immer neuen Vokabeln, die man heute lernt, um sie morgen zu vergessen, die man aber 'gehabt' hat und nun wissen soll, und mit deren Memorierung man im besten Falle eine Menge viel besser verwertbarer Kraft vergendet. Die Weltgeschichte ist nun gerade so unausschöpfbar wie der Wortreichtum einer Kultursprache. Die Forderung, alles historisch Bedeutsame ohne jede Rücksicht auf Ort, Zeit und Träger, ohne Rücksicht auch auf seine Beziehung zu uns und unserer Welt, als grundsätzlich gleichwertig zu betrachten und darzustellen, wie es Friedrich Ratzel gewollt hat[1]), kann deshalb mit Recht zwar für die historische Wissenschaft, niemals aber für die Schule erhoben werden. In der Tat geschieht dies auch nirgends mehr; aber auf den lückenlosen Zusammenhang legt wohl mancher Lehrer noch ungebührlichen Wert. Mit Schaudern erinnert sich der Verfasser daran, wie er als Sekundaner auf Grund seines Stenogramms, dessen Umschrift zwei dicke Oktavhefte füllte, die politische Geschichte der Diadochen bis ins einzelnste lernen mußte, 'damit wir nicht dächten, zwischen Alexanders Tode und den Kriegen Roms gegen Mazedonien sei ein Loch in der griechischen Geschichte'. Es wäre vielleicht nützlicher gewesen, wir hätten diesen sonderbaren Glauben gehegt oder uns in glücklicher Sorglosigkeit um den Inhalt dieses Jahrhunderts nicht weiter gekümmert, als unser Gedächtnis mit einer so undankbaren Aufgabe zu plagen. Besteht doch auch das Wissen des vielseitigsten Historikers nur aus Bruchstücken, zwischen denen es viele und große 'Löcher' gibt, zu deren Ausfüllung im Bedarfsfalle ja glücklicherweise Enzyklopädien und andere Hilfsmittel vorhanden sind.

Also nur insoweit ist das historisch Bedeutsame in der Schule heranzuziehen, als es 1. historisch denken und urteilen lehrt, 2. zur Orientierung in unserm Leben erforderlich ist, 3. gesinnungbildend wirkt.

1. Das historisch-genetische Denken bildet gewissermaßen die Vermittlung zwischen der mathematisch-logischen und der ästhetisch-sittlichen Deutung der Wirklichkeit. Wenn jene lehrt, wie die Dinge kraft denknotwendiger Gesetze sind und sein müssen, und diese, wie sie auf Grund der Norm, die wir an sie heranbringen, sein sollten, so zeigt die historisch-genetische Betrachtungsweise, wie und wodurch sie so, wie sie sind, geworden sind. Indem sie das Singuläre in den allgemeinen zeitlichen Zusammenhang einordnet, befriedigt sie ein ebenso unabweisbares Bedürfnis des denkenden Geistes wie jene anderen Funktionen. Ist doch der mit ihr von selbst gegebene Entwicklungsgedanke recht eigentlich der herrschende Gedanke unserer Zeit geworden, das Erklärungsprinzip aller Lebenserscheinungen im Weltall. Diese entwickelnde Betrachtungsweise dient

[1]) In seinem nachgelassenen Aufsatz 'Geschichte, Völkerkunde und historische Perspektive', Historische Zeitschrift Bd. 93.

als notwendiges Gegengewicht gegen die rationalistisch-logische wie gegen die dogmatisch-kritische. Neben Entwicklungen i. e. S. kommen für die Schule als ebenso lehrreich auch Umbildungen, die durch einen Wechsel der Zwecke eingetreten sind, in Betracht[1]), da auch sie anleiten, Menschen und Dinge 'nicht zu verherrlichen noch zu verurteilen, sondern zu verstehen'. Man fürchte nicht, daß das Ergebnis ein blasiertes *Nil admirari* sein werde, dem ein kräftiges und entschlossenes, wennschon einseitiges Parteiergreifen vorzuziehen sei, und daß alle Werte sich dann schon der Jugend in Relativitäten auflösen könnten. Allzustarke Gegenkräfte, innere (Triebe, Neigungen, Temperament und Interessen) und äußere (Haus und Freunde, Gewohnheiten und Lektüre) arbeiten dem entgegen und bewirken, daß vorschnelles, verständnisloses Aburteilen von irgend einem dogmatisch fixierten 'Standpunkt' aus zu einer verheerenden Krankheit unseres öffentlichen und privaten Lebens geworden ist. Es wäre ein wahrer Segen und brächte uns im Kampfe gegen Unduldsamkeit und Fanatismus, die so beschämend weit verbreitet sind, doch ein Stück vorwärts, wenn unsere Schüler durch eine genetisch-entwickelnde Betrachtung der Zeiten und Menschen wenigstens eine Ahnung von der mannigfachen Bedingtheit der landläufigen politischen Werte und Wertmaßstäbe erhielten und über Bestrebungen und Ansichten, die man entweder überhaupt, oder für die Gegenwart und das eigene Volk ablehnt, mit Billigkeit und Unbefangenheit zu urteilen lernten.[2]) Denn unbefangene, freie Männer mit weitem Umblick über das Bestehende und feinem Einblick in das Gewordene tun uns not, und solche gilt es heranzubilden. Deshalb ist der Geschichtsunterricht ein unentbehrlicher Bestandteil jedes höheren Unterrichts überhaupt. Leider aber ist mit dem bisher Gesagten kein Prinzip der Auswahl gegeben, denn historisch denken und verstehen zu lernen ermöglichen schließlich alle historischen Zusammenhänge, sofern sie noch erkennbar sind. Wohl aber gibt ein solches Prinzip die Beschränkung auf das historisch Bedeutsame, soweit es

2. zur Orientierung in unserm Leben erforderlich ist. Das 'unserm' ist zu betonen. Die Frage steht nicht so: Was ist einmal groß, wichtig, bedeutsam gewesen? sondern so: Wie ist das Bestehende geworden? Die Welt ist unsere Welt; die Vergangenheit interessiert die historische Wissenschaft um ihrer selbst willen, die Schule aber nur, soweit unsere Welt sich auf ihr aufbaut. Was gar keine Beziehung zu dieser unserer Welt hat, wie etwa die Geschichte Ostasiens oder die der Kulturvölker Amerikas vor der Entdeckung, mag wohl einmal als Kuriosität oder zur Korrektur des geschichtlichen Gesichtsfeldes oder endlich zu Vergleichszwecken erwähnt und kurz charakterisiert werden, kann aber nie der Gegenstand des Unterrichts sein. Selbst die Geschichte des vorderen Orients hat m. E. darin keine Stätte zu beanspruchen; denn so wichtig sie, speziell die Kulturgeschichte, insbesondere durch den Gegensatz für die

---

[1] Vgl. über beide Vorgänge die feinen Ausführungen bei Jellinek, Allgemeines Staatsrecht, 2. Aufl., S. 41 ff.

[2]) Inwiefern auch der Geschichtsunterricht Werturteile zu fällen hat, darüber s. einiges weiter unten.

Entfaltung des hellenischen Wesens geworden ist, so kann sich doch die Schule nicht wieder mit der Entstehung des Hellenentums befassen, ohne einen *regressus in infinitum* zu eröffnen; sie hat es vielmehr als einen gegebenen Faktor anzusehen und in die Rechnung einzustellen. Anders stünde es, lebten wir z. B. im Reformationszeitalter, denn für dieses besaß die Geschichte Vorderasiens als Rahmen der jüdischen Geschichte, die man für Gottes unmittelbare Willensoffenbarung ansah, wirklichen Gegenwartswert. Man mußte sie um des Seelenheils willen kennen, und man tat also ganz recht daran, sie in den Schulen eingehend zu lehren. Für uns fällt aber mit der Voraussetzung auch die Folgerung hinweg.

Ein außerordentlich fruchtbares Auswahlprinzip ist damit gegeben, wenn wir nur das Fortwirkende und Fortlebende berücksichtigen, das ohne Rest Tote aber begraben sein lassen. Damit ist einem beträchtlichen Teile der politischen, dynastischen und Kriegsgeschichte der älteren Zeiten das Urteil gesprochen, denn deren Ergebnissen haftet der Charakter des Vorübergehenden, Unbeständigen mit Notwendigkeit an. Die Katzbalgereien der griechischen Poleis, der mittelalterlichen Dynasten und der Renaissancetyrannen können uns ebenso gleichgültig sein wie die Reichsteilungen der Merowinger, die Erbfolgestreitigkeiten des gesamten Mittelalters, und die Einzelheiten beinahe sämtlicher Feldzüge vor dem siebenjährigen Kriege. Was an diesen Dingen typisch ist, das mag und soll gelehrt werden an einem oder einigen besonders charakteristischen Beispielen, denn es gilt, eine möglichst gesättigte Anschauung von dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit des Inhalts der verschiedenen Epochen zu erzielen; aber was darüber ist, das ist vom Übel. Die typische Bedeutsamkeit allein ist es wohl auch, was eine eingehendere Beschäftigung mit der älteren römischen Geschichte noch rechtfertigt, deren grandiose Einförmigkeit bei dem Mangel fast aller idealen Elemente die jugendliche Phantasie sehr bald ermüdet; denn die harte und nüchterne Römertugend der Cincinnatus und Regulus, die unsere Ahnen begeisterte und entzückte, hat für unser kulturfreudiges Geschlecht nur noch geringen Reiz. Man lernt aus der älteren römischen Geschichte, wie ein antikes Weltreich entstand, und das gibt eine lehrreiche Parallele zur Entstehung etwa des napoleonischen oder des britischen Weltreichs; als Grundlage unserer Kultur kommt dagegen fast nur das schon fertige, mit hellenistischer Bildung gesättigte Römerreich der Kaiserzeit in Betracht.

Während die politischen Gebilde der Vergangenheit zu einem sehr großen Teile restlos wieder verschwunden sind, sind auf allen Gebieten der Kultur 'Überreste' von unübersehbarer Fülle und Mannigfaltigkeit vorhanden; und selbst wo das nicht der Fall ist, fordert doch das an Stelle des Vergangenen entstandene Neue beständig die Frage heraus, wie es entstanden ist und was es verdrängt hat. Eine noch viel weitergehende Berücksichtigung der Kulturgeschichte ist also eine Forderung, die sich aus diesem Gesichtspunkt von selbst ergibt; und um so mehr, als hier auf Schritt und Tritt Anknüpfungen an das den Schülern Bekannte und Vertraute möglich sind. Um hierfür Zeit zu gewinnen, kann unbedenklich eine große Menge von Stoff aus der älteren

politischen Geschichte geopfert werden, der sich trotz seiner Wertlosigkeit wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzt.

Doch verwahren wir uns sofort dagegen, etwa die politische Geschichte an sich gering zu schätzen. Auch von den älteren Schicksalen unseres Volkes und Staates sind die großen Grundzüge um ihrer selbst willen festzuhalten. Sodann ist alles, was von dauernder historischer Wirksamkeit gewesen ist, fest einzuprägen. Die Entstehung der deutschen Stämme z. B. ist das für unser Volk wichtigste politische Ergebnis der sogen. Völkerwanderung, die Entstehung der romanischen Nationen das wichtigste für das Abendland überhaupt. Hierüber müssen die Schüler Bescheid wissen; ob sie aber alle Könige der Ostgoten kennen, ist weniger erheblich. Die Einzelheiten des jülichschen Erbfolgestreites sind toter Kram, mit dem wir höchst unvernünftigerweise die Schüler behelligen; aber die Tatsache der Erwerbung Cleves und der Grafschaft Mark ist wichtig für Preußens ganze Zukunft geworden. Je näher wir der Gegenwart kommen, um so lebendiger ist die Nachwirkung der politischen Ereignisse, um so eingehender sind sie daher darzustellen; ja wenn wir in der älteren Zeit vieles ohne Not streichen könnten, so möchten wir in der neueren nicht selten vervollständigen. Vom Reichsdeputationshauptschluß an ist die Gestaltung des deutschen Staats mit der sorgsamsten Genauigkeit zu schildern. Aber der Schüler muß auch die Entstehung eines so wichtigen Staatswesens wie die Union kennen lernen, und der Sezessionskrieg darf ihm nicht, wie gewöhnlich geschieht, verschwiegen werden. Die so eminent lehrreiche Geschichte Englands verdient nicht die übliche Vernachlässigung. Die Einigung Italiens, die Entwicklung der orientalischen Frage sind Themata vom höchsten Aktualitätswerte; die Schule muß dem Rechnung tragen, wenn sie ihrer Aufgabe, historisch-politische Bildung zu vermitteln, gerecht werden soll. Denn Voraussetzung des Gelingens ist das Vorhandensein eines gewissen natürlichen Interesses, das nicht mit dem wissenschaftlichen Interesse des Forschers zu verwechseln ist. Jenes haben die jungen Leute nur für das, was sie noch irgendwie selbst berührt, wozu sie sich in Beziehung setzen können, keineswegs aber für jede beliebige Haupt- und Staatsaktion einer entfernten Vergangenheit.

Wie aber das uns Vertrauteste, weil es uns selbstverständlich scheint, uns oft in seiner begrifflichen Bestimmtheit nicht bewußt ist und in den Bereich des differenzierenden Bewußtseins erst dadurch eintritt, daß wir es an seinem sei es tatsächlich vorhandenen, sei es nur vorgestellten (konstruierten) Gegensatze messen, so werden auch viele Erscheinungen der politischen wie der Kulturgeschichte erst durch den Vergleich der Spielarten und Gegensätze zu vollem Verständnis und lebendiger Anschaulichkeit gebracht. Dieser pädagogische Wert würde manchen Tatsachenkomplexen der Vergangenheit ein Daseinsrecht im Geschichtsunterricht auch dann sichern, wenn sie wirklich so ganz abgeschlossen und ohne weitere Wirkung auf die Gegenwart wären, wie man gern annimmt, weil man die Epochen immer nach dem Durchschnitt ihrer Kulturhöhe, wenn nicht gar nach ihren Höchstleistungen zu beurteilen pflegt, die in den Tiefen der Gesellschaft in unverminderter Kraft und Frische

weiterlebenden Reste überwundener Anschauungen und Zustände aber außer acht läßt. Hierher gehören namentlich Phänomene der Geistesgeschichte i. e. S., der Geschichte des menschlichen Denkens; als Marksteine an der Heerstraße der Erkenntnis, 'die aus dem Dunklen in das Helle strebt', können sie, obschon zur Gegenwart nur in der Relation des Gegensatzes stehend, vom höchsten Bildungswerte sein. Ob dies der Fall ist, oder ob es sich um bloße Antiquitäten handelt, die als toter Ballast abzuwerfen sind, dies zu entscheiden ist die verantwortungsvolle Pflicht des Geschichtslehrers. Oft wird die Beantwortung der Frage von seiner Fähigkeit, die lehrreiche Beziehung herzustellen, abhängen; vieles aber ist wirklich ohne Rest tot und, mindestens mit den Mitteln der Schule, nicht mehr lebendig zu machen. Dann muß es fallen. Niemals darf der Unterricht in der Geschichte des Altertums zu einer Darstellung der 'Altertümer' ausarten.

Die politische Geschichte dient der politischen Erziehung; sie soll eine Einführung in die Elemente des politischen Denkens sein, und soll es mit Bewußtsein sein, natürlich nur auf der Oberstufe. Nur als zu lernendes Wissen vorgesetzt, verliert sie die Hälfte ihres Reizes. Man wagt oft nicht, sich zu jener Forderung zu bekennen, weil Politik nicht in die Schule gehöre. Das ist eine Phrase, geboren teils aus Angst vor der Empfindlichkeit der politischen Parteien, teils aus ehrlicher Scheu vor dem Eingreifen in eine sonst der Familie und sonstigen privaten Einflüssen vorbehaltene Sphäre. Diese Scheu ist berechtigt höchstens, soweit die spezielle Parteipolitik in Betracht kommt; im übrigen hat die Schule das Recht und die Pflicht, nicht durch bloße Theorien, sondern durch Vorführung und Erläuterung von Tatsachen das Verständnis der Grundzüge des Staatslebens anzubahnen und das ewige große Thema 'Staat und Individuum' oder, weiter gefaßt: Kampf der Lebenskreise um den einzelnen, und des einzelnen um Betätigung und zugleich um Freiheit in den Lebenskreisen, in einigen seiner charakteristischsten Variationen eingehend zu erörtern. Das erfordert Gewissenhaftigkeit und Takt, und es setzt bestimmte wissenschaftlich begründete Überzeugungen voraus, gleichzeitig aber die geistige Unbefangenheit, die den Willen und die Fähigkeit gibt, zwar nicht sein Selbst auszulöschen, wie es Ranke wünschte, aber doch verschiedenen politischen Ansichten und Theorien und ihrer Verwirklichung, unbeschadet der eigenen Stellung, gerecht zu werden. Politische wie konfessionelle Fanatiker taugen nicht zu Geschichtslehrern. Wer aber gezeigt hat, welche große historische Aufgabe der Absolutismus des XVII./XVIII. Jahrh. erfüllt hat und inwiefern er einen Fortschritt gegen das Vorhergehende bezeichnet, der darf und soll auch seine schädlichen Folgen schildern und zeigen, wie er sich überlebte und weshalb er für die Gegenwart unerträglich wäre. Es ist nicht zu billigen, wenn das Wort Sozialdemokratie im Geschichtsunterricht der Oberstufe ängstlich vermieden wird. Bei wem soll der junge Mann, der in wenigen Jahren ein wahlberechtigter Staatsbürger sein soll, denn sonst zuverlässige Auskunft über diese für unser politisches Leben so eminent wichtige Erscheinung suchen, als bei seinem Geschichtslehrer? Dieser mag selbst konservativ oder liberal denken, er wird

die Entstehung der Sozialdemokratie aus ökonomischen und psychologischen Voraussetzungen zu erklären, ihre Hauptlehren ebenso objektiv, wie bei den Merkantilisten, den Physiokraten und den Manchester-Freihändlern, ohne Beschönigung und ohne Gehässigkeit, darzulegen, dann aber, ebenso wie bei jenen Schulen der Vergangenheit, seiner Überzeugung gemäß zu kritisieren, und die Wirkungen der Doktrin in der Praxis kurz zu schildern haben. Solche wenn auch elementare politische Belehrung dient erheblich zur Orientierung im Leben der Gegenwart und ist Aufgabe der Bildungsschule, sofern diese eine Oberstufe besitzt. Die Bestrebungen, Bürgerkunde als besonderes Fach in die Schule einzuführen, beweisen, daß auch Unterrichtsbehörden diese Ansicht teilen.

Überblicken wir aber noch einmal das, was über die Auswahl des Stoffs mit Rücksicht auf die Orientierung im Leben der Gegenwart gesagt ist, so wird sich wiederum ergeben, daß zur Bewältigung der hier gestellten Aufgaben Raum geschaffen werden muß durch Beschneidung des geilen Rankenwerks der Einzelkenntnisse namentlich der dynastischen und Kriegsgeschichte. Verständnis für verfassungsgeschichtliche Dinge muß eben erarbeitet, kann nicht durch bloßes Erzählen und Wiederabfragen erzielt werden. Dieses Erarbeiten kostet Zeit, aber diese Zeit ist besser angewandt als die, die auf die Einprägung sämtlicher Schlachten der napoleonischen Kriege oder der Regierungszahlen sämtlicher deutschen Könige verwandt wird. Das sind Äußerlichkeiten, die man nachschlagen kann; Verständnis kann man nicht nachschlagen. Wohl sind Kenntnisse Voraussetzung des Verständnisses, und insoweit sie es sind, müssen sie eingeprägt werden, aber eben nur insoweit. Als Erläuterungen zu einem bestimmten, systematisch durchgearbeiteten Gedankenkomplex prägen sie sich wohl noch leichter ein als in der bloßen chronologischen Reihenfolge der Dinge. Es bleibt auch so noch außerordentlich viel Merkstoff übrig, sehr viel mehr wohl noch immer, als das Durchschnittsgedächtnis neben den in den anderen Fächern zugeführten Stoffmassen auf die Dauer fassen kann. Doch wird jeder Lehrer auch aus diesem Stoff noch eine gewisse persönliche Auswahl treffen, einiges bevorzugen, anderes kürzer abtun, und damit auch den Schüler von der Zumutung, in allen Sätteln der Historie gleich gerecht zu sein, befreien. Und die auf diese Weise erzielte Schulung des Urteils und des Verständnisses bleibt ein Gewinn, selbst wenn ein guter Teil der Einzelkenntnisse sich wieder verflüchtigt hat.

Es versteht sich von selbst, daß sich das in diesem Abschnitt Erörterte in der Hauptsache nur auf den Unterricht der Oberstufe beziehen kann, während der der Unter- und Mittelstufe mehr oder weniger vorbereitenden Charakter trägt, deshalb aber auch sehr wohl von vielem entlastet werden kann, was dieser Altersstufe noch nicht entspricht. Quintaner brauchen noch nichts von der Reform der Gracchen und Untertertianer noch nichts von Säkularisation und Mediatisierung beim Reichsdeputations-Hauptschluß zu hören. Wenn nicht unser ganzer Denkapparat rettungslos verschult und verschulmeistert wäre, würden wir es gar nicht begreifen können, daß man Kindern mit solchen Dingen kommt, die vollständig jenseits ihres geistigen Blickfelds liegen.

3. Neben dem, was genetisch-historisches Denken lehrt, und dem, was zur Orientierung in unserer Welt erforderlich ist, war als geeigneter Stoff des Geschichtsunterrichts das bezeichnet worden, was gesinnungbildend wirkt. Wir wenigstens bekennen uns mit aller Entschiedenheit zu dieser höchsten, schönsten und schwersten Aufgabe der Schule und des Lehrerberufs, zu der erzieherischen. Wir wollen nicht bloße Wissensvermittler (*alias* Stundengeber oder Lehrknechte), sondern Pädagogen sein. Das sind wir vor allem durch unsere Persönlichkeit; aber auch unsere Arbeit und, soweit es möglich ist, unseren Lehrstoff sollen wir in den Dienst dieser Aufgabe stellen. Beim geschichtlichen Stoff ist es möglich.

Welche Gesinnung sollen wir heranzubilden suchen? Das ist Überzeugungssache; die aber, die den Protestantismus, den Humanismus im Sinne unserer klassischen Literaturperiode und die wissenschaftliche Forschung des XIX. Jahrh. als die Hauptgrundlagen ihrer geistigen Welt anerkennen, werden vielleicht diesem Programme zustimmen: Wir wollen Idealismus erziehen, jene 'geistige Jugendschönheit', wie es Richard Fritzsche so schön ausgedrückt hat[1]), die an das Große und Edle in der Menschennatur glaubt und an den Sieg, der ihm im Leben oder nach dem Tode bestimmt ist; und wir wollen Realismus (nicht Rationalismus und Naturalismus) erziehen, d. h. Ehrfurcht vor der Wahrheit und Bereitwilligkeit sie anzuerkennen, sie stamme woher sie wolle, sie sei beglückend oder schmerzlich; und wir wollen bilden und stählen den aus beiden Gesinnungsarten entstammenden, tapferen Willen, der Wahrheit und dem Ideal in sich und in der Welt zum Siege zu verhelfen, sich selbst zu adeln, das Gemeine zu bekämpfen, im Dienste großer und heiliger Zwecke zu leben und, falls es nötig ist, zu sterben. Unserer Jugend wieder Ideale einzupflanzen ist wichtiger als alles andere, ist unerläßliche Pflicht jeder Schule, die nicht bloße Dressuranstalt für Examina sein will. Gegenüber der furchtbaren Herrschaft des Mammonismus und der Genußgier ist es dringend nötig, daß wir uns wieder auf die echten, stillen Lebenswerte besinnen, die hinter der Welt des lauten Scheinwesens liegen, und unsere Jugend wieder Ehrfurcht lehren, die sie am meisten nötig hat. Hierzu ist neben der Dichtung und der Religion vor allem die Geschichte berufen. Wenn schon die Geschichtswissenschaft nicht ohne Werturteile auskommt, so ist die Geschichte in der Schule geradezu Wertlehre, im edelsten Sinne natürlich, der mit krittligem Aburteilen über historische Menschen und Dinge nichts zu tun hat. Sie erst lehrt an Beispielen, die nicht der Theorie und nicht der Fiktion, sondern der Wirklichkeit entnommen sind, die großen, ewigen Werte kennen, um die Völker und Individuen kämpfen und zugrunde gehen. Sie lehrt Heldentum, sie lehrt Ehrfurcht vor menschlicher Größe auch im Unterliegen, und Verachtung des bloß äußeren Erfolgs. Sie zeigt warnend die fürchterlichen Verirrungen des menschlichen Wahnwitzes, aber auch die erhebende Größe menschlichen Seelenadels. Heldenverehrung pflanze sie in die jungen Herzen, unbekümmert darum, ob die großen Männer

[1]) Richard Fritzsche, Vorschule der Philosophie (1906), Vorwort.

oder die großen Massen die Geschichte machen. Den militärischen und politischen Helden werde hier ihr volles Recht, aber nicht nur diesen. Heroisches genug gibt's auch im Leben der Erfinder und Entdecker, der bahnbrechenden Forscher, Dichter und Künstler. Mit strenger Auswahl — denn ins Maßlose schwölle sonst wieder der mühsam eingedämmte Stoff — ist aus ihrem Leben heranzuziehen, was zugleich menschlich ergreifend und von tieferer Bedeutung für die geschichtliche Fortentwicklung geworden ist.

Vielleicht fragt schon der und jener: Deine Ideale sind ganz schön; aber wo bleibt der Patriotismus? Ist nicht seine Pflege die oberste der idealen Aufgaben des Geschichtsunterrichts? Nachdem auf der letzten Jahresversammlung des Alldeutschen Verbandes in Berlin Professor Förster unter allgemeinem Beifall behauptet hat, die humanistischen Schulen seien durch und durch undeutsch, möchte diese Aufgabe allerdings wohl als die dringlichste erscheinen. Aber zum Glück ist jener Vorwurf so unberechtigt, daß es nicht zu stark ist, ihn absurd zu nennen. Eine Schule, die zu den höchsten Idealen deutschen Wesens erziehen will, ist deutsch, sie nehme ihre Bildungsstoffe, woher sie wolle. Die deutschen spielen auch auf den humanistischen Anstalten ohne Frage die erste Rolle, zumal wenn man die engen Beziehungen bedenkt, die aller fremdsprachliche Unterricht zum Deutschen hat und wie alle Literaturbetrachtung zur deutschen Literatur hinlenkt und in sie einmündet. Was die Geschichte anlangt, so versteht sich's ganz von selbst, daß wir die deutsche vor aller anderen in weitem Maße bevorzugen, weil sie uns am nächsten berührt und deshalb am meisten interessiert, und weil sie einen unerschöpflichen Reichtum an bildendem Stoff enthält. Daß wir dabei die Liebe zu Volk, Vaterland und Nationalstaat erwecken und pflegen, ist auch etwas ganz Selbstverständliches, worüber man nicht viel Worte zu machen braucht. Man erreicht diesen Zweck aber nicht, indem man beständig in Patriotismus macht und früh, mittags und abends von Deutschlands Herrlichkeit und der deutschen Vorzüglichkeit singt. Das erzeugt entweder infolge des Überdrusses Gleichgültigkeit und Oppositionsstimmung, oder nationale Eitelkeit und Chauvinismus. Beide verblenden und lähmen, statt aufzuklären und Kraft auszulösen. Sie fälschen alle Urteile und erziehen zur Lüge. Dazu ist die Geschichte zu ernst, und eine solche Züchtung von Patriotismus widerstrebte jeder wahren Bildung, den edelsten Zwecken unserer Erziehung, und schließlich dem deutschen Wesen selbst, und nicht dem Schlechtesten darin. Nationale Leidenschaft und patriotische Glut sind Gefühlsgrößen, die große Ereignisse in empfänglichen Seelen auslösen und die der deutschen Jugend nicht fehlen werden, wenn wir unsre Pflicht an ihr tun; die intellektuelle Beschränktheit des Chauvinismus aber ist undeutsch. Die Geschichte muß wahr bleiben. Wir haben unsere Fehler: die sind nicht zu beschönigen; wir haben auch unsere Vorzüge. Die Fähigkeit freier Würdigung fremden Wesens gehört dazu, und es ist jetzt wohl nicht mehr zu befürchten, daß sie zur Unterschätzung des eigenen führe, wie früher. Hat sie in solcher Verbildung viel Unheil verschuldet, so verdanken wir ihr doch auch, daß wir uns so ungewöhnlich viel der edelsten Bildungselemente fremder Herkunft zu

assimilieren vermocht haben, und auf diese Kraft möchten wir nicht verzichten. Gut deutsch allerwege! und Deutschtum allezeit voran in der Welt! sind Imperative, nicht selbstgefällige Konstatierungen. So wollen wir's ferner halten. Also eine besondere Stoffauswahl aus speziell patriotischen Gründen erübrigt sich im Geschichtsunterricht, oder auch: ergibt sich ganz von selbst. —

Um noch genauer darzulegen, wie das oben ausgeführte Programm im einzelnen innezuhalten wäre, bedürfte es einer Durchprüfung der historischen Unterrichtspensa auf die aufgestellten Kriterien hin. Im Rahmen eines Aufsatzes ließe sich das aber kaum noch durchführen. So seien denn die programmatischen Sätze auf die Gefahr hin, daß sie so allzu farblos und abstrakt erscheinen, der wohlwollenden Kritik der Fachgenossen unterbreitet.

ZUR BEURTEILUNG DER AUFMERKSAMKEIT

Von Waldemar Olsen

I

Es kann keine schmerzlichere Erfahrung für einen Lehrer geben als innezuwerden, daß er einem Schüler unrecht getan hat. Um also später nicht von den Erinnyen der Selbstanklage verfolgt zu werden und um andere davor zu bewahren, wird jeder bereit sein zu tun, was in seinen Kräften steht. Nicht vergebens soll W. Münch[1]) uns aufgerufen haben, an der Erforschung der Jugend durch unausgesetzte Beobachtung und Sammlung von Erfahrungen mitzuarbeiten. Er hat unter anderem den Einfluß der Tages- und Jahreszeiten auf Ermüdbarkeit und Aufmerksamkeit erwähnt. Damit ist eine überaus wichtige Frage aufgeworfen, denn je ausschließlicher die Schularbeit in den Unterrichtsstunden geleistet wird, um so mehr hängt der Erfolg von der Aufmerksamkeit ab. Die experimentelle Pädagogik glaubt allerdings festgestellt zu haben, daß die geistige Frische der Knaben vormittags von 10 bis 12 und nachmittags von 4 bis 6 Uhr am erfreulichsten ist. Wenn die Durchschnittsleistungen im Rechnen das ergeben haben, so gibt uns das zu denken. Aber wir wollen nur nichts verallgemeinern. Von den überraschenden Unterschieden bei einzelnen Schülern an den verschiedenen Tagen hat jene Aufstellung geschwiegen, und sie lagen doch gewiß vor. Die Individuen spotten solcher Durchschnittsbeurteilung, und gerade die Ausnahmen erfordern unsere Beachtung und Erklärung. Das griechische Wort *συγγιγνώσκειν* 'mitverstehen' bedeutet aber zugleich 'verzeihen', und der Franzose sagt: *tout comprendre c'est tout pardonner*.

Die Frage von der Aufmerksamkeit ist eine überaus verwickelte. Außer der verschiedenen Jahres- und Tageszeit ist ein plötzlicher Wechsel der Temperatur von störendem Einfluß; es kommt in derselben Schule auf die Lage der Klasse an und die dadurch bedingte verschiedene Beleuchtung und Erwärmung durch die Sonne, es kommt in der Klasse auch auf den Platz an. Die körperliche Widerstandsfähigkeit desselben Schülers ist leichteren und schwereren Veränderungen unterworfen. Die verschiedene Länge des Schulweges macht sich bemerkbar. Besonders aber verdient der Unterschied im Lebensalter die gebührende Beachtung. Auf unseren Vollanstalten gehen Schüler so verschiedenen Alters aus und ein, daß hier eine Verallgemeinerung nur von größtem Übel sein kann. Mehr aber noch als von solchen mehr oder minder äußeren Bedingungen hängt die Aufmerksamkeit von dem Temperament, der Gemütsverfassung, dem ganzen seelischen Zustande ab.

[1]) Monatschrift für höhere Schulen. VI. Jahrg., 11. Heft

In Sexta machte ich die Beobachtung, daß einer meiner besten Lateiner nach den Pausen am Anfang der Stunde nicht so bei der Sache war. Er hatte dieselben leuchtenden Augen, sein ganzes Wesen atmete Frische und Lernlust, und doch griff er fehl, waren seine Antworten unsicher. An dem Willen zum Aufpassen fehlte es ihm gewiß nicht, denn gegen Tadel war er sehr empfindlich. Es lag der Gedanke nahe, ihn in der Pause auf dem Hofe unauffällig zu beobachten. Hier mußte man ihn sehen, wie er mit aller Körperkraft und ganzer Seele beim Spiel war, wie jeder Mißerfolg ihn traurig machte und jeder Erfolg ihn strahlen ließ. Vergessen war die Schule, er genoß die Freiheit ungetrübt. Edles Blut, dachte ich bei mir, was er ist, das ist er ganz. Bis zum letzten Augenblick blieb er draußen, dann ging's im Sturm in die Klasse. Seine Seele war noch erfüllt von den wechselnden Bildern des Spiels, sein Kopf noch voll von den Gedanken an das Erlebte. War es ein Wunder, daß er nicht so unmittelbar in den neuen Gedankenkreis eintrat? Er verdiente keine Schelte, mit einem Tadel wäre ihm unrecht geschehen. Es galt durch eine einleitende Bemerkung an die vorige Stunde anzuknüpfen und durch ein paar naheliegende Fragen die Gedanken für den Unterricht zu sammeln. Denn ähnlich erging es natürlich noch manchem in der Klasse. Nach wenigen Minuten waren die willigen wieder ganz bei der Sache, und nun zeigten sie sich für die genossene Erholung dankbar durch Frische und Eifer.

Die längere Pause, die sich vom Schulschluß des einen Tages bis zum Morgen des nächsten erstreckt, muß sich dementsprechend mehr bemerkbar machen. Denn wie haben es gerade die besseren und fleißigeren Jungen gemacht? Nach einer Mittagspause haben sie die wenigen häuslichen Aufgaben gemacht, dann den Tornister wohlgepackt und bereit gelegt, und nun lebt wohl, ihr Schulsorgen, bis morgen früh. Am Morgen werden sie erst geweckt, wenn es gerade Zeit ist. Und auf dem Schulwege? Man höre im Vorbeigehen, wovon die Jungen sprechen: von ihren Soldaten und Festungen, ihren Schiffen, ihre Wünsche für den bevorstehenden Geburtstag oder das Weihnachtsfest tauschen sie aus. Entdecken sie sogar, daß der erste Schnee gefallen ist, dann nimmt der Gedanke an Schlittenfahren und Schneeballen sie mit Zaubergewalt ein, nur an die Schule denken sie nicht und die sie erwartenden Fragen des Lehrers. So kommen sie mit der glücklichen Sorglosigkeit ihrer Jahre in die Klasse. Das muß der Lehrer sich vergegenwärtigen. Wenn ihn vor der Stunde noch die zu erledigende Aufgabe beschäftigt hat, so ist er allerdings mit dem Stoffe vertrauter als seine Schüler. Außerdem geht er den eigenen Gedankengang, sie aber sollen den eines anderen gehen.

Er muß also mit sicherer Hand sie freundlich wieder einführen, muß die Fäden wieder anknüpfen, aber er darf nicht mit einem Unwetter dreinfahren. Sonst ist die Freude dahin und alles dahin. In dem Gefühl, nichts verschuldet zu haben, werden sie des Lehrers Strenge nicht begreifen und schüchtern sein.

Es ergibt sich, daß die erste Stunde, besonders in der ersten Hälfte, sich zu schriftlichen Extempore-Arbeiten nicht eignet. Einer meiner mathematischen Kollegen, der in Sexta Rechnen und in Quarta Geometrie unterrichtete,

hatte in einem Semester diese Erfahrung gemacht und verlegte die Klassenarbeiten auf eine spätere Stunde. Er erreichte dadurch einen besseren Ausfall. Es ist überhaupt als sicher anzunehmen, daß die in der zweiten Hälfte einer Stunde gefertigten Extemporalien ein erfreulicheres Ergebnis bringen. Wer wird danach für halbstündige Arbeiten die ungünstigere erste Hälfte wählen und nicht vielmehr den Anfang der Stunde mündlich üben und die Gedanken seiner Schüler zu der bevorstehenden Aufgabe sammeln? Damit meine ich natürlich durchaus nicht, daß man das Extemporale selbst vorbereiten und gerade die darin enthaltenen Wörter, Formen und Konstruktionen einüben soll, im Gegenteil, man mag nun ruhig eine selbständige Leistung verlangen.

Man darf erwarten, daß am Montag früh die längere Trennung von der Schule noch fühlbarer ist. Als ein jüngerer Kollege mir klagte, daß die schriftlichen Arbeiten seiner Quintaner nicht den mündlichen Leistungen entsprächen, und ich ihn fragte, wann er denn schreiben ließe, erhielt ich die Antwort: Am Montag in der ersten Stunde. Damit war das Rätsel gelöst. Die Jungen sollten ins Lateinische auf der Stelle schriftlich übersetzen, noch ehe sie nach der langen Pause aus dem Munde des Lehrers oder der Mitschüler ein Wort Latein gehört. Gerade den guten und fleißigen, die am Sonnabend schon gelernt und wiederholt haben, um den gottgeschenkten Sonntag frei zu haben, treten die Aufgaben Montags am überraschendsten entgegen; weniger denen, die am Abend vorher oder gar erst am Morgen selbst das eine oder andere vorgenommen haben. Denn allerdings erweist man Jungen einen größeren Dienst vor dem Schulgange durch ein paar wiederholende Fragen als durch die Ermahnung, recht aufmerksam zu sein. Der Sohn eines meiner Freunde hatte das erkannt; während er sich nach dem Aufstehen zurecht machte, mußte sein Vater einige kurze Fragen aus dem letzten lateinischen Kapitel tun.

Für schriftliche Klassenarbeiten empfiehlt sich also der Montag nicht. Die Arbeiten die in Sexta und Quinta anzufertigen sind, fallen besser auf das Ende der Woche. Wozu soll man sich und anderen die Freude der erfolgreichen Arbeit, diese reinste aller Freuden unnötig rauben?

Und wie sieht es nach den Ferien, den großen Ferien aus? Es sollten wirklich keine Anklagen gegen die Jungen erhoben werden, daß sie so unaufmerksam sind und so viel vergessen haben. Kann es denn anders sein, als daß sie etwas aus dem Zusammenhang gekommen sind, wenn sie mehrere Wochen, wie es recht ist, nichts für die Schule getan haben? Der Lehrer, der im voraus sich ärgern und, um seinem Ärger recht zu geben, in der ersten Stunde nach den Ferien eine Prüfung aus allen möglichen Gebieten vornehmen wollte, der handelte ohne Zweifel unüberlegt. Er muß zunächst es für seine Pflicht halten, was locker geworden ist, festzumachen, was sich entfernt hat, zurückzurufen, und er muß diese Pflicht freudig tun. Denn manchem Kleinen wird nach der langen Freiheit der erste Schultag nicht leicht, besonders wenn er nicht bloß von Wald und See, sondern auch von der Heimat, von seiner Mutter hat Abschied nehmen müssen. Er muß auf dem Gesicht des eintretenden Lehrers die Freude des Wiedersehens lesen, es muß des Lehrers ganzes Wesen den Jungen

sagen: 'Fällt's euch zu schwer, ich geh' voran.'[1]) Und wenn die Gedanken noch hin und wieder heimwärts schwärmen und vom Sonnenschein sich nach draußen locken lassen sollten, nun ein freundliches Zureden hilft besser als ungerechtfertigtes Zürnen. — Daß die ersten Tage nach den Ferien sich nicht für Extemporalien eignen, darüber wollen wir kein Wort weiter verlieren. Haben sich aber die Schüler wieder in die Gedankenwelt der Schule zurückgefunden, so ist zu erwarten, daß die Arbeit nach der längeren Erholung mit frischeren Kräften erfolgreicher ist als am Ende einer langen ununterbrochenen Schulzeit. Die Frische des Lehrers selbst wird schon das Ihrige tun, und sollten sich einige finden, die dann noch nicht anziehen wollen, so verdienen sie allerdings den antreibenden Zuruf des Lenkers.

Einer übel angebrachten Nachsicht und Verweichlichung will ich durchaus nicht das Wort reden. Im Gegenteil: wenn ich entschuldige, was zu entschuldigen ist, so habe ich das Recht, Unverzeihliches um so deutlicher und schärfer zu beurteilen. Für die Schüler wird der Tadel, der das Rechte trifft, sich um so eindrucksvoller abheben, während sie naturgemäß gleichgültiger werden gegen ein Schelten, das zwischen verdient und unverdient, zwischen leicht und schwer keinen Unterschied macht. Wenn einer mitten in der Stunde nicht aufmerken will oder gar, wenn Neues durchgenommen wird, nicht gespannt aufhorcht und scharf nach der Tafel sieht, dann soll es ihm klar gesagt werden, wie töricht er handelt.

Und doch kann auch in diesem Falle die Unaufmerksamkeit von anderen mitverschuldet sein. Denn leider kommt es immer wieder vor, daß Väter oder andere Helfer mit dem Jungen dem Pensum der Klasse vorauseilen. Sie meinen ihm einen Dienst zu erweisen und ahnen nicht, welchen Schaden sie ihm zufügen. Denn daß er nun, wenn das Neue geboten wird, nicht aufmerkt, weil es ihm schon bekannt ist, und daß er sich es angewöhnt, unaufmerksam zu sein, ist die traurige Folge. Natürlich entgeht ihm dabei, was der Lehrer anders erklärt und was er zu Hause noch gar nicht vernommen hat. Häufig kommt es auch vor, daß er bei der Durchnahme durch voreilende Antworten den Gang der Darlegung stört und die Aufmerksamkeit der anderen beeinträchtigt.

Es gibt aber noch eine andere Art von Unaufmerksamkeit, die leicht einer falschen Beurteilung unterliegt. Es wird einer als träumerisch, als schläfrig gescholten, der eine lebhafte Phantasie hat. Begegnet einem solchen ein Wort wie Garten, Bach, Wald oder Soldaten, Reiter, so erscheinen seinem geistigen Auge allerlei freundliche und anziehende Bilder, in deren Anschauung er sich versenkt, ohne es zu wollen. Im 'Daheim' ist im Oktober 1908 eine preisgekrönte Novelle 'Das Examen von Vater und Sohn' erschienen. Der Verfasser Heinrich Federer-Zürich führt uns offenbar aus eigener Erfahrung heraus einen solchen vom eigenen Vater verkannten Knaben vor, den die gestaltende Phantasie nicht an den Buchstaben und Wortbildern haften läßt, der darum am

[1]) So hat es A. Schäffer verlangt in seiner Abhandlung 'Erfahrungen aus der Sexta eines Gymnasiums ohne Vorschule'. Programm Rössel 1905 und 1908. Diese vortrefflichen Arbeiten rechne ich zu den besten Schriften, die man einem jungen Ordinarius von Sexta empfehlen kann.

schlechtesten in der Klasse liest, aber am anschaulichsten und ausführlichsten die Geschichte wiedererzählen kann.

Die Gefahr dieser Ablenkung ist im fremdsprachlichen Unterricht nicht groß, weil die Form die Gedanken in Anspruch nimmt, größer aber im biblischen, geschichtlichen und deutschen Unterricht. Es erklärt sich so bei manchem Schüler auch das Mißlingen solcher Diktate, die in einzelnen Sätzen Beispiele ähnlich lautender, aber verschieden geschriebener Wörter bringen. Da sollen die Hörer im Umsehen von den Beeren weg ihre Aufmerksamkeit den Bären zuwenden, von dem Mal zum Mahl übergehen, vom Mohren zum Moor. Solche seltsamen Zusammenstellungen, die im Leben nie vorkommen, sollten überhaupt nicht den Knaben zugemutet werden. Und wenn ein zusammenhängendes Stück diktiert wird, so ist es eine schon vielseitig erhobene und billige Forderung, daß das Ganze erst vorgelesen und der Inhalt noch durch die nötigen Erklärungen den Schülern vertraut wird: denn erst dann kann man von ihnen verlangen, daß sie ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf die richtige Wiedergabe der Form verwenden. Wenn der Lehrer das Stück gedruckt vor sich hat, ist er geneigt, die Schwierigkeit für die Schüler zu unterschätzen.

Gerade der Anfang muß immer erleichtert werden. Wenn die Jungen klagen: 'es fing gleich so schwer an', so sagen sie uns damit, daß sie von vornherein den Mut verloren haben und daß sie verwirrt geworden sind. Das gilt natürlich auch vom mündlichen Unterricht und für die mündlichen Prüfungen. Es steckt eine tiefe psychologische Wahrheit in dem einfachen Wort: Man kann die erste Frage nicht leicht genug stellen. Wer hat das nicht bei der Reifeprüfung schon erfahren? Ist die Aufmerksamkeit in geschickter Weise auf das neue Prüfungsfach gelenkt, erst dann darf man Antworten auf ferner liegende Fragen verlangen. Doch von den größeren Schülern später.

Wenn es so einfache Mittel gibt, den Ausfall der Extemporeleistungen bessern zu helfen und diese vielfach übertriebene Sorge des Elternhauses zu verringern, den Jungen aber die Freude an der Schule zu mehren, dann ist es unverzeihlich, keinen Gebrauch davon zu machen.

II

Es ist eine auffallende Tatsache, daß die Unterrichtslehre den schriftlichen Aufgaben im Vergleich zum mündlichen Unterricht bisher allzu wenig Beachtung hat zuteil werden lassen. Wie man eine fesselnde Lektürestunde gibt oder am erfolgreichsten einen Abschnitt der Grammatik behandelt, wie das Muster einer Geschichtsstunde aussieht und in welcher Weise man mit seinen Schülern ein naturwissenschaftliches Gebiet durchwandern muß, darüber sind Lehrproben und Lehrgänge und methodische Werke in fast unübersehbarer Zahl verfaßt worden; aber welche Fragen und Erfahrungen bei den Aufgaben zu den schriftlichen Arbeiten zu berücksichtigen sind, dafür ist man nicht leicht in der Lage, einem jungen Amtsgenossen ein Buch als Wegweiser zu empfehlen. Dieser empfindliche Mangel auf der einen Seite und die vielfach zu weit gehende Schätzung der schriftlichen Leistungen auf der anderen Seite

stehen in schroffem Gegensatz. Nur der deutsche Aufsatz macht eine Ausnahme; über ihn liegt eine Reihe vortrefflicher älterer und neuester Werke vor. Und doch, trotzdem eine Fülle von Themen in umfangreichen Sammlungen zur Auswahl vorhanden ist, kann derjenige leicht einen Mißgriff tun, der sich nicht die Frage beantwortet, ob die Bearbeitung des Themas auch seinen Schülern nicht zu große Schwierigkeiten bereiten wird, und der sich nicht in einer Vorbesprechung, sei sie auch noch so kurz, überzeugt, ob die Schüler genügenden Stoff finden werden. Andernfalls darf er sich nicht wundern, wenn sich auch die fleißigen nach Hilfe umsehen. Es bedeutet einen wirklichen Fortschritt, daß besonders in oberen Klassen es immer mehr Brauch wird, mehrere Aufsatzthemen zur freien Wahl vorzuschlagen, denn die verschiedenen Köpfe wenden nun einmal den verschiedenen Seiten der Wirklichkeit nicht die gleiche Aufmerksamkeit zu.

Daß es auch bei der Zusammenstellung von Aufgaben für die Übersetzung in eine Fremdsprache oder für eine mathematische Arbeit der eingehenden Überlegung bedarf, ob man auf die ungestörte Aufmerksamkeit und die durch keine Überraschungen verwirrte Gedankenarbeit rechnen darf, das wird noch zu wenig bedacht. Wie könnte es sonst immer wieder vorkommen, daß die schriftlichen Leistungen hinter den mündlichen so weit zurückstehen und daß der Ausfall mancher Arbeit den Lehrer unangenehm enttäuscht. Davor konnte er sich bewahren, wenn er sich vorher Gedanken machte über den augenblicklichen Stand der Kenntnisse in seiner Klasse. Es ist auch keine annehmbare Entschuldigung, daß das aufgegebene Stück in einem Übungsbuch eines bewährten Schulmannes steht und für die Klasse als angebracht bezeichnet ist. Mag auch das Buch aus dem Unterricht des Verfassers hervorgegangen sein und mag er auch gute Erfahrungen damit gemacht haben, so ist noch lange nicht bewiesen, daß es für die gleiche Stufe einer anderen Anstalt angemessen ist. Wie verschieden kann der voraufgegangene mündliche Unterricht sein, wie verschieden die Generationen. Und ein Jahr ist für die Schüler jedenfalls eine lange Zeit der Entwicklung. Eine Arbeit, die an der einen Anstalt im dritten Vierteljahr gelungen ist, kann an der anderen im ersten noch mißraten. Besonders im Anfang des neuen Schuljahrs wird den Schülern leicht eine zu scharfe Beurteilung zu teil, weil der Lehrer sie mit denen vergleicht, die er eben in die höhere Stufe entlassen hat, statt daß er sich vergegenwärtigt, wie es vor einem Jahre in den Köpfen der Versetzten aussah. Je höher aber die Stufe, desto mehr macht sich die Persönlichkeit des Lehrers in ihrer Eigentümlichkeit geltend. Wir hatten in den obersten Klassen einen ungewöhnlich fördernden lateinischen Unterricht, und unser Professor hatte selbst das Übungsbuch verfaßt, durchaus eigenartig; aber wir waren im mündlichen Unterricht darin geübt, einen von der lateinischen Sprache möglichst weit abweichenden deutschen Ausdruck zu finden, und uns waren die Stücke nicht zu schwer. An einer Nachbaranstalt jedoch, die das Buch in Gebrauch nahm, hatten die Primaner gar keine Freude daran.

Es werden also diejenigen Übersetzungsaufgaben am meisten Aussicht auf guten Erfolg haben, welche der Lehrer selber unmittelbar vor der schriftlichen

Arbeit verfaßt hat. Bei solchen Vorlagen ist am wenigsten zu fürchten, daß die Schüler überrascht und ratlos vor Worten und Dingen stehen und in ihren Gedanken verwirrt werden. Aus meiner Schulzeit erinnere ich mich, daß ein sonst von uns allen durchaus verehrter Lehrer in der Untersekunda die Stücke zum Übersetzen ins Lateinische und Griechische aus Büchern diktierte, die schon durch ihr Äußeres das hohe Alter verrieten. Es kamen Namen von Männern und Orten vor, die wir noch nie gehört hatten, und sprachliche Wendungen, die uns fremd entgegentraten. Das war gewiß nicht das rechte Mittel, sich der ungeteilten Aufmerksamkeit seiner Schüler für die Übersetzungstätigkeit zu versichern. Banges Schweigen herrschte, wenn nach der Durchsicht die Hefte zurückkamen. So soll es nicht mehr sein. In dem mündlichen Unterricht ist das Übungsbuch nicht ganz zu entbehren, und es können hier Hindernisse sofort beseitigt und kann eine als zu schwer erkannte Aufgabe wieder verlassen werden, aber für die schriftlichen Klassenarbeiten, bei denen die Schüler sich selbst überlassen bleiben, muß man sich die Aufgabe selbst und am besten in der Fremdsprache entwerfen. Das gelingt einmal ohne Mühe in kurzer Zeit, ein andermal dauert es länger; aber es wird alles reichlich wieder ersetzt dadurch, daß die Durchsicht der Arbeiten weniger zeitraubend und viel erfreulicher ist.

Die Gefahr, die Schwierigkeiten der Aufgabe zu unterschätzen, liegt für den Lehrer noch näher, wenn er zum Übersetzen aus der fremden Sprache ins Deutsche einen Abschnitt auswählt. Er beginnt im Tacitus oder Thukydides vom Anfang eines neuen Buches oder eines größeren Abschnittes an zu lesen, bis er eine Stelle gefunden zu haben glaubt, die nicht zu große sprachliche und sachliche Schwierigkeiten enthält. Zu leicht vergißt er sich die Frage vorzulegen, ob seine Schüler, auch ohne das Vorhergehende zu kennen, das zu übersetzende Stück verstehen können. Es genügt natürlich nicht, den Anfang daraufhin zu prüfen, sondern er muß auch achtgeben, ob mitten darin ein Gedanke oder eine Tatsache vorkommt, die in der nächsten Umgebung ihre Erklärung nicht finden und die ihm nur darum verständlich sind, weil er das Vorangegangene auch gelesen hat. Sonst ist natürlich die Folge, daß die Gedanken unnötig nach anderer Richtung in Anspruch genommen werden und die Aufmerksamkeit von der eigentlichen Aufgabe des Übersetzens abgezogen wird. Hierbei wird man die Erfahrung machen, daß gerade die denkenden Köpfe mit der Arbeit nicht weiter kommen, denn diese bringen es schwer fertig, was sie nicht verstehen, als Übersetzung niederzuschreiben, und können es sich nicht abringen, weiter zu übersetzen, ehe ihnen der Zusammenhang klar geworden ist. Die mechanischen Köpfe dagegen sind schon mit sich zufrieden, wenn sie die Stelle nur wörtlich, auch ohne sie verstanden zu haben, wiedergeben, und arbeiten ohne Mißbehagen weiter, auch wenn der Zusammenhang verloren gegangen ist. Um sich also der ungestörten Gedankenarbeit der tüchtigeren jungen Kräfte zu versichern, muß man es selber an der rechten Aufmerksamkeit bei der Auswahl der Aufgaben nicht fehlen lassen.

Es liegt auf der Hand, daß sich zu schriftlichen Übersetzungsaufgaben solche Schriftstellerabschnitte am besten eignen, die ein abgeschlossenes Ganzes

bilden, die zum Anfang nicht bloß die Mitte, sondern auch das Ende bringen, Abschnitte, wie sie sich in Lykurgs Rede gegen Leokrates finden, z. B. der über den Opfertod des Königs Kodrus § 84—87, im ersten Buch des Thukydides c. 126 die Erzählung vom Staatsstreich Kylons und dem Frevel der Alkmäoniden, in Aristoteles' Staatsverfassung der Athener die Kapitel 14 und 16 über die Wiedereinsetzung des Peisistratos und seine Verwaltung, in Platons Gorgias c. 79 die Sage von dem Gericht über die Seelen der Gestorbenen, in Xenophons Memorabilien eine Anzahl kurzer Berichte über Sokrates' Unterhaltungen. Die Übersetzung solcher vollständigen kleinen Kunstwerke verschafft den Schülern eine ganz andere Befriedigung als die Wiedergabe eines Torsos.

Für die mündliche Reifeprüfung ist es erst recht erforderlich, die Vorlagen von den eben gezeigten Gesichtspunkten aus zu wählen. Der Prüfling muß sich leicht in den Zusammenhang hineinfinden können oder es muß ihm eine kurze Einleitung gegeben werden; unbekannte Einzelheiten sprachlicher und sachlicher Art müssen ihm vorher erklärt werden: sonst wird er unsicher und unruhig. Wir brauchen nun aber nicht zu fürchten, daß wir es ihm auf diese Weise zu leicht machen, denn wir wollen ihm nur die Hilfen gewähren, die der Lehrer sich auch erst verschafft hat, ehe er übersetzt hat. Ich weiß mich weit entfernt davon, die Forderungen, die an das Wissen und die geistige Durchbildung auf den höheren Schulen gestellt werden, herabsetzen zu wollen. Es soll nur eine ungerechte Beurteilung nach Möglichkeit verhütet werden, es soll eine klare Scheidung stattfinden zwischen dem, was man nicht verlangen darf, und dem, was man verlangen muß, um dann, wenn diese Forderungen nicht erfüllt werden, mit vollem Rechte die Reife in dem betreffenden Fache abzusprechen. Der Prüfling hat ja die Möglichkeit, den Ausfall durch gute Leistungen in einem anderen Fache, für das er Anlage und Neigung hat, auszugleichen.

Auf den oberen Stufen kommt überhaupt für die Beurteilung der Aufmerksamkeit auch die Frage nach den besonderen Anlagen in Betracht. Es wird im mündlichen Unterricht nicht zu selten vorkommen, daß in dem Vortrag des Lehrers und in seinen Erläuterungen eine Tatsache oder eine Auffassung zu Gehör gebracht wird, durch welche gerade die selbständig Denkenden, die sich nach ihrer Neigung schon mit den berührten Fragen beschäftigt haben, so gefesselt werden, daß sie den weiteren Ausführungen des Vortragenden nicht gleich folgen, sondern nach einer bestimmten Richtung ihre Gedanken eine Weile gehen lassen. Geht es doch den Erwachsenen bei anregenden Vorträgen nicht anders. Wer will es also wagen, in diesem Falle von Zerstreutheit zu reden? Der Lehrer, der eine solche innere Teilnahme bemerkt, wird entweder gleich auf die Bedenken und Fragen eingehen oder durch das Versprechen, nach der Stunde im Zwiegespräch die Erörterung fortzusetzen, des Schülers Gedanken für den weiteren Unterricht zurückrufen. — Es kommt aber auch vor, daß ein Schüler, etwa in der mathematischen Stunde, nicht aus Mangel an Willen, sondern aus Mangel an Verständnis den Faden verliert und ganz aus dem Zusammenhang kommt. Wenn er dann auch bei noch fortgesetzter äußerlicher Aufmerksamkeit auf Fragen keine Antwort weiß, so ist das nicht

schwer zu begreifen. Ein Tadel wegen Unaufmerksamkeit, der die Sache nicht trifft, kann ihn nur noch mutloser machen. Jedenfalls tut einer, der nichts weiß, besser zu schweigen, als das erste beste, was ihm einfällt, zu sagen und damit die Zeit zu vergeuden und den Lehrer noch zu nötigen, mit ihm mehr, als er verdient, sich zu beschäftigen.

Es dürften durchweg die oberflächlichen Naturen sein, die auch noch auf der obersten Stufe des Unterrichts ohne Besinnen immer sofort mit der Antwort bereit sind, während die ruhig nachdenkenden und innerlich teilnehmenden erst ein Weilchen still zu überlegen lieben. Diese ohne weiteres für langsamere und schwerfälligere Denker zu halten oder ihnen gar vorzuwerfen, daß sie nicht mit derselben gespannten Aufmerksamkeit dem Gange des Unterrichts gefolgt sind, wäre ein starker Irrtum. In Wahrheit pflegen diese die gründlicheren und wahrhafteren zu sein, die es in ihrer Ehrlichkeit und Gewissenhaftigkeit nicht fertig bringen, mit eilig vorgebrachten und nichtssagenden Redensarten die Unsicherheit des Wissens zu verschleiern, und die es für unter ihrer Würde halten, ihre noch ungeklärten Gedanken, von denen sie selbst nicht befriedigt sind, ihrem Lehrer zu unterbreiten. Die Lebhaftigkeit, durch die auf den unteren Stufen die Knaben blenden, wenn sie mit dem glücklichen Gedächtnis ihrer Jahre so schlagfertig sind, erringt später immer weniger Erfolge. Dafür feiert dann die ernste Gedankenarbeit und die den ganzen Menschen erfassende innere Teilnahme ihre Triumphe.

Zwischen dem Eintritt in die Schule und der Primanerzeit ist eine Reihe von Jahren dahingegangen, die in dieser Jugendzeit von entscheidender Bedeutung sind. Je entwicklungsfähiger der Geist ist, desto größer ist natürlich der Abstand geworden. Die eigentümliche Begabung und die besondere Neigung hat sich bei den tüchtigen Schülern immer mehr geltend gemacht. Da erhebt sich die Frage, ob es denn richtig sein kann, die gleichen Vordrucke der Zeugnisse wie für sechsjährige Kinder weiter zu benutzen und vor den Leistungen die Beurteilung von Fleiß und Aufmerksamkeit in denselben Prädikaten erfolgen zu lassen. Wer wüßte nicht, daß der häusliche Fleiß schon auf den mittleren Stufen ohne sichere Kenntnis der Begabung und der vielen Hilfsmittel so schwer zu beurteilen ist, daß zum Staunen der Eltern die größten Irrtümer vorkommen. Es gibt daher auch schon Anstalten, die auf ihren Zeugnissen ein Urteil über Fleiß überhaupt nicht mehr aussprechen. Was die Aufmerksamkeit betrifft, so geht es auf der Oberstufe auch nicht mehr an, das Urteil darüber in eines der üblichen Prädikate, seien sie auch durch Zusätze erweitert, zusammenzufassen. Es müßte gerechterweise zwischen den einzelnen Fächern strenger geschieden werden. Aber diese Scheidung erfolgt ja ohnehin bei der Beurteilung der Leistungen. Außerdem kann alle Tage mündlich der Lehrer seine Ansicht sagen. Wozu sollen wir denn noch bei jedem Vierteljahrszeugnis durch ein nicht zutreffendes oder nicht erschöpfendes Urteil über die Aufmerksamkeit Gefahr laufen, von denkfähigen jungen Menschen im Alter von 17—20 Jahren für ungerecht gehalten zu werden? Diesen unberechenbaren Schaden gilt es zu verhüten.

AUS EINEM PÄDAGOGISCHEN VERMÄCHTNIS
(FRIEDRICH ALBERT LANGE)

Von LUDWIG HASENCLEVER

Der deutsche Buchhandel hat in der jüngsten Zeit durch sein Bestreben wertvolle Bücher den weitesten Kreisen zugänglich zu machen den Dank des deutschen Volkes mehr denn je verdient. Vielleicht aber ist in der Fülle dankenswerter Gaben keine von so weittragender Bedeutung wie die billigen Ausgaben der 'Geschichte des Materialismus' von Friedrich Albert Lange, die erfreulicherweise einen starken Absatz finden.

Als das geistvolle Buch zum erstenmal erschien, kam es eben zur rechten Zeit. Die von Kant ein für allemal gezogene Grenze empirischen Erkennens war undeutlich geworden und drohte unter dem Einfluß der allzusiegreichen Naturwissenschaften völlig zu verwischen. In Langes Werk war getan, was dringend not tat: die reinliche Scheidung zwischen empirischer und spekulativer Erkenntnis sah man endlich wieder prinzipiell gefordert und ihre Notwendigkeit mit gewichtigen, für alle Zeit gültigen Gründen kraftvoll bewiesen. Die kritiklose Pseudophilosophie naturwissenschaftlicher Anmaßung, gegen die das Buch sich wendet, bedeutete fortan einen unverzeihlichen Anachronismus. Freilich hat es einen Rückfall in diesen Anachronismus nicht verhindern können: Bekannte Erzeugnisse einer derartigen 'Philosophie' haben heute mehr denn je den Weg in die breiteren Schichten des Volkes gefunden. Und so kommen auch jetzt die billigen Ausgaben des Langeschen Werks gerade zur rechten Zeit um dem verwirrenden Einfluß jener Bücher mit ruhiger Sachlichkeit wirksam zu begegnen.

Die anerkannt hohe Bedeutung des Werkes muß aber auch das Interesse für Lange als Pädagogen erwecken, wenn man erfährt, daß er seine Laufbahn als klassischer Philologe und Gymnasiallehrer begann und sie als Professor der Philosophie und Pädagogik in Marburg beendete. Nach seinem eigenen Bekenntnis hat ihn die Gesamtrichtung seines Strebens zur Pädagogik gezogen; und zu ihr ist er auch — trotz der verblüffenden Vielseitigkeit der Veranlagung, der Interessen und der öffentlichen Wirksamkeit, wie sie sein Biograph[1])

[1]) O. A. Ellissen, Friedr. Alb. Lange. Eine Lebensbeschreibung. — Leipzig, Baedeker 1891. — Für alles Biographische müssen wir auf dieses Buch verweisen; wir tun es gerne; denn es ist mit Liebe geschrieben und genußreich zu lesen.

uns schildert — immer in irgend einer Beziehung geblieben. Gerade diese Vielseitigkeit des Interesses, von Herbart bekanntlich als Ziel aller Erziehung aufgestellt, kann dort, wo sie uns in concreto an einem Pädagogen begegnet, nicht verfehlen ein günstiges Vorurteil für die pädagogische Bedeutung des Mannes hervorzurufen. Man sehe nur, wie die beiden Haupttendenzen unserer Zeit — die Naturwissenschaften und die soziale Bewegung — in Lange zusammentreffen und wie sie bei ihm, geläutert durch das Medium einer gründlichen historischen und philosophischen Bildung und einer unleugbaren künstlerischen Veranlagung, in einer seltenen Harmonie der Persönlichkeit zur Ruhe kommen: und man wird zugeben, daß dieser Mann Anspruch darauf hat auch heute noch, wo er als Achtzigjähriger unter uns stehen könnte, in Fragen der Pädagogik gehört zu werden. Er wäre wie kaum ein anderer dazu berufen gewesen den Erziehern der letzten Generation den Weg zu zeigen durch die verwirrende Fülle modernen Lebens und Denkens: sein Tod aber kam um drei Jahrzehnte zu früh.

I

Lange hat uns weder ein pädagogisches System geschenkt, noch — wenn man absieht von der 'Geschichte des Materialismus', die freilich selbst eine pädagogische Tendenz im allerhöchsten Sinn des Wortes hat — überhaupt jemals ein selbständiges Buch pädagogischen Inhalts geschrieben. Das hängt mit seinem Verhältnis zur theoretischen Pädagogik seiner Zeit zusammen, welches seinerseits bedingt ist durch seine Stellung zur Wissenschaft überhaupt. 'Im Gegensatz zur Spekulation und Konstruktion', so schreibt er selbst, 'halte ich mich bei allen Gegenständen, die ich anfasse, gerne an die exakte Seite, neben der ich die geschichtliche am höchsten stelle'. Von den beiden Grundlagen der theoretischen Pädagogik, der Psychologie und der Ethik, läßt nur die erstere eine exakte Behandlung zu; sie zog ihn daher besonders an, aber was er bei ihr fand, befriedigte ihn nicht. Er plant eine 'Kritik der Psychologie, in welcher der größte Teil dieser 'Wissenschaft' als Geschwätz und Selbstbetrug nachgewiesen würde . . .', und als Privatdozent in Bonn sieht er vor sich die Aufgabe 'die Psychologie unter Verlassung des unfruchtbaren Herbartschen Weges mit Hilfe der Statistik zu einer exakten Wissenschaft erst zu machen'.

Schien ihm aber so die Grundlage der Pädagogik höchst reformbedürftig, wie konnte er Freude haben an der Pädagogik selbst, die sich darauf aufbaute! In der Tat, er urteilt hart genug darüber. Er sieht in ihr 'eine Halbwissenschaft, die auch bei der gelecktesten systematischen Form niemals ihren subalternen Charakter verleugnen kann', und den 'eigentlichen Gymnasiallehrer, der seine Stoffe als Wissenschaften faßt und verarbeitet, wenn er sie auch nicht in der Form der Wissenschaft wiedergibt', will er verschont wissen von der pädagogischen Literatur, 'von der neun Zehnteile so beschaffen sind, daß der Gymnasiallehrer sie ohne Schaden gar nicht zum ernsthaften Gegenstand seiner Studien machen kann . . .'. — Und noch von Marburg aus schreibt er, er

sei nicht im stande eine Psychologie und Pädagogik zu empfehlen, da es gute Bücher dieser Art z. Z. nicht gebe.

Lange bleibt aber nicht bei der Negation stehen; er hat positive Forderungen zu stellen. In der Einleitung zu seinen pädagogischen Vorlesungen stellt er ausdrücklich die Notwendigkeit fest, 'daß die Pädagogik schon jetzt unter Benutzung der Staatswissenschaften, der Physiologie und der neueren empirischen Psychologie zu einer empirischen Wissenschaft von der Volkserziehung' werden müsse. Wie er sich diese Umwandlung denkt, geht aus der Forderung hervor, die er an den spezielleren Zweig der Gymnasialpädagogik richtet, deren Prinzip kein anderes sein soll, als 'das einer wissenschaftlich geordneten Einführung in die geschichtlich gegebenen und organisch ineinander greifenden Lebensverhältnisse unserer Gymnasien selbst'. Und als der einzig gangbare Weg zu einer Gymnasialpädagogik, die wirklich praktischen Bedürfnissen zu dienen vermöchte, erscheint ihm — wie bei der Psychologie — die Gewinnung neuen empirischen Materials durch statistische Einzeluntersuchungen. 'Es liefere uns jemand ein Buch, aus dem wir erfahren, wie sich im Mittel die Gymnasialzeugnisse zu den Erfolgen im Leben verhalten? Wieviele Prozente derjenigen Staatsbeamten und anderer Männer, die eine erfolgreiche Laufbahn gehabt haben, gute, wieviele schlechte Schüler waren? In welchen Graden und Abstufungen? Ob und wie sich beim Durchschnitt aus größeren Zahlen die Neigung für verschiedene Fächer geltend macht? Wie sich z. B. in der juristischen, wie in der theologischen Praxis der gute Mathematiker zum guten Philologen verhält? In welchem Verhältnis Neigungen zu diesem oder jenem Fach im Verlauf der Gymnasialzeit konstant bleiben oder zu wechseln pflegen? Ob der Unterschied städtischer oder ländlicher Abkunft sich in solchen Neigungen verrät und wie? Welches das mittlere Maß der Arreststrafen oder eingetragenen Verweise in den unteren Klassen ist? Ob und wie die Jahreszeiten, Anfang und Ende des Kurses darauf einwirken? Wie unsere Gymnasialschüler im Vergleich mit anderen Ständen physisch wachsen? Ob und wie Schnelligkeit oder Verzögerung des Wachstums auf die mittleren Leistungen im Unterricht einwirken? usw.' Man denke sich diese Fragen beliebig erweitert und auf die allgemeine Pädagogik ausgedehnt, und man wird zugeben, daß ein Mann, der solche Wünsche auf dem Herzen trug, ein Recht hatte mit der Pädagogik seiner Zeit und ihren Leistungen unzufrieden zu sein! Vermutlich wäre er es auch noch mit der heutigen.

Nicht ganz so schroff wie der spekulativen Pädagogik steht Lange der Geschichte der Pädagogik gegenüber. Zwar findet er auch hier, daß das, 'was man so Geschichte des Schul- und Erziehungswesens oder Geschichte der Pädagogik nennt' meist nur 'eine Schmarotzerpflanze aus der allgemeinen Weltgeschichte, der Kulturgeschichte und anderer Geschichten' sei, doch sieht er hier wenigstens den rechten Weg bereits eingeschlagen: 'allmähliche Erweiterung und Vertiefung des Gebietes durch Zusammenwirken vieler'. Überzeugt davon, daß 'die Geschichte der Pädagogik das Tor' werden

müsse, 'durch das die Wissenschaft selbst in den Kreis der großen Wissenschaften einzig wieder einen würdigen Einzug halten kann', hat Lange selbst es Teubner gegenüber abgelehnt eine Geschichte der Pädagogik zu schreiben; die Zeit sei für ein derartiges Buch, wenn es Anspruch auf Wissenschaftlichkeit machen soll, noch nicht gekommen: es sei besser noch einige Zeit zu warten, da gerade jetzt mancherlei erscheine, wodurch die Abfassung eines solchen Werkes erleichtert werde. Bei diesen letzten Worten dachte Lange an die in Stuttgart erscheinende Enzyklopädie Schmids, deren Mitarbeiter er wurde.

So verstehen wir denn, warum Langes eigene pädagogische Schriftstellerei zu keinem großen umfassenden theoretischen oder geschichtlichen Werk geführt hat. Dort die Forderung einer gänzlich neuen Methode mit neuen Zielen, hier die Forderung nach neuem kritisch verarbeitetem Material: es ist klar, daß Lange an eine Ernte dort nicht denken konnte, wo er den Boden noch nicht einmal ordentlich gepflügt sah.

Und so half er denn pflügen. Seine eigenen Arbeiten, wie sie uns hauptsächlich in fünfundzwanzig Artikeln der Enzyklopädie vorliegen, zerfallen in psychologische, geschichtliche und schulpraktische. Wir lassen die Titel folgen, wobei die Klammern diejenigen Artikel kennzeichnen sollen, die in der zweiten Auflage durch Neubearbeitungen ersetzt sind: Bildungsfähigkeit, (Calvin,) Censoren, Coetus, Einflüstern, Erasmus, Errichtung und Erhaltung von Schulen, (Fortschritt,) Friedrich der Große, Frühreife, Furcht, (Gewerbeschule,) Hintergehung, Leibesübungen, Mnemotechnik, Oppositionsgeist, Pennalismus, Physiognomik, Rechtspflege in der Schule, Schule zu Schlettstadt, Schülerzahl, Schulbücher, Seelenlehre, Vives.

Rechnet man hierzu noch eine sehr ertragreiche Rezension in Fleckeisens Jahrbüchern ('Das Studium und die Prinzipien der Gymnasialpädagogik' 1858), drei postume Veröffentlichungen akademischer Vorlesungen ('Über philos. Bildung' Nord-Süd 1897, 'Über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter' Comeniushefte 1894, 'Schillers philos. Dichtungen', Velhagen & Klasing 1905), sowie einige Abschnitte seiner größeren Werke, nämlich der 'Geschichte des Materialismus', der 'Arbeiterfrage' (2. Aufl. 1870), 'John Stuart Mills Ansichten über die soziale Frage' (1866) und endlich einige Briefe, die in der Biographie mitgeteilt sind, so hat man Material genug um sich von Langes pädagogischen Ansichten ein Bild machen zu können. Dazu soll das folgende kurze Referat, das einer größeren Arbeit entnommen ist, die Anregung geben.

Dem Zweck dieser Blätter entsprechend soll vor allem der Praktiker zu Wort kommen.

II

Die pädagogische Praxis ist, wo sie ernst genommen wird, angewandte Psychologie. Aber welche Psychologie soll angewandt werden? Und wie soll sie angewandt werden? Das sind die Fragen, zu denen Lange besonders in dem gehaltvollen Artikel 'Seelenlehre' Stellung nimmt.

Wir kennen bereits sein Urteil über die spekulative Psychologie seiner Zeit und werden nicht erwarten, daß er ihr die Führerrolle in der Erziehung anvertraut wissen will. In einem philosophischen System, das darauf ausgeht alle Wissenschaften vorübergehend zu einer Einheit zusammenzufassen, mag ja auch die spekulative Psychologie als Basis der spekulativen Pädagogik nicht entbehrt werden können. Daß sich aber der praktische Pädagoge bei seiner Tätigkeit durch ein 'vollständig bewältigtes philosophisches System leiten lasse', erscheint als eine 'überspannte Forderung'. Er wird sich vielmehr immer nur auf die empirische Psychologie angewiesen sehen. Aber auch hier wird er auf die meisten Einzelfragen, die er zu stellen hat, eine ungenügende oder auch überhaupt keine Antwort erhalten, solange die Psychologie für den Pädagogen nicht dasselbe ist, was etwa die Physiologie dem Mediziner: eine exakt arbeitende und exakte Resultate liefernde Hilfsdisziplin. Das aber ist für Lange weder die Psychologie Herbarts, deren Resultate er zwar als praktisch verwertbar anerkennt, deren mathematische Grundlage ihm aber eine Verirrung bedeutet, noch ist es die 'empirische' Psychologie, wie sie von Wolff und den Wolffianern unter Zugrundelegung der Methode des 'inneren Sinnes' betrieben wurde. Die Leistungen dieser von grauenhaftem Dilettantismus verschütteten Pseudowissenschaft, meist nur in der gefälligen Benennung und willkürlichen Gruppierung wirklicher oder vermeintlicher Tatsachen bestehend, sind für den Pädagogen unverwertbar und, wenn er sie verwertet, gefährlich. 'Ein Erzieher, welcher mit der Theorie der Seelenvermögen ('Verstand', 'Wille', 'Gemüt') an den Schüler herantritt, der das Gedächtnis für eine besondere Grundkraft des Geistes und Mut, Trägheit, Leichtsinn für einfache in allen Beziehungen stetig wirkende Faktoren des psychischen Lebens hält, wird zwar mit seinem Urteil in der Regel schnell fertig sein, dafür sieht er aber auch in allen Erscheinungen, welche nicht in das System passen wollen, nur Rätsel und Widersprüche; tausend Mißgriffe, oft von tief greifenden Folgen, haften an seinem ganzen Tun und Treiben; unbefangene Beobachtung bleibt ihm verschlossen.'

Zwei Wege sieht Lange, auf denen die Psychologie zur exakten Wissenschaft und zu einer wirklichen Stütze der Erziehung gemacht werden kann. Den einen, den der statistischen Methode, hat er selbst in seinen Vorlesungen mit Glück betreten, den andern, den der 'somatischen' Methode freudig begrüßt, als er durch Fechners Psychophysik wieder gangbar geworden war. 'Die Kenntnis der somatischen Bedingungen des Seelenlebens ist für alle gleich unerläßlich, da niemand, auch wenn er sich der besten Absicht bewußt ist, einen blinden Eingriff in das Leben der ihm anvertrauten Zöglinge verantworten kann, wo ihm Mittel geboten sind zu sehen.'

Freilich vermag auch die exakteste Psychologie den Blick nicht in die Tiefen des individuellen Seelenlebens zu führen, die das unmittelbare Objekt erzieherischen Einflusses darstellen. Darum hat als ein Prinzip, das für den gesamten praktischen Erfolg der Erziehung von fundamentaler Bedeutung ist, der Grundsatz zu gelten: Man suche den ursächlichen Zusammenhang in den

Funktionen des belebten und beseelten Menschen auf somatischem Weg so weit als möglich zu verfolgen, betrachte aber 'das Resultat dieser Forschung als eine durch die Organisation unseres Geistes bedingte Erscheinungsweise des objektiv angeschauten Geistigen' und folge im unmittelbaren Geistesleben den in uns waltenden logischen und sittlichen Ideen unmittelbar und unbeirrt.

Überhaupt handelt es sich bei dem problematischen Zustand der psychologischen Wissenschaft weit weniger darum, daß der Erzieher ausgerüstet mit irgend einer Schulpsychologie als einem vermeintlichen Wissen an seine Tätigkeit herantritt, als vielmehr darum, daß er selbst diese Tätigkeit zu eigenen unbefangenen Beobachtungen benutzt; daß er es lernt psychologische Fragen zu stellen, mag auch die Beantwortung weder ihm noch den Fachleuten möglich sein. Denn einen positiven Wert hat 'schon die bloße Gewöhnung nach Ursachen und Wirkungen zu suchen, wo er eine auffallende und störende Erscheinung vor sich hat, anstatt sofort mit einer Behandlung nach der Schablone dreinzufahren'. Und zwar erstreckt sich die Pflicht und der Gewinn einer derartigen psychologischen Methode über das ganze Gebiet erzieherischen Wirkens. Daß die Didaktik, soweit die Normalstufen in Frage kommen, den unmittelbarsten Nutzen von psychologischer Erfahrung des Lehrenden hat, ist klar. Lange fordert aber auch eine psychologische Würdigung des Geleisteten und zwar nach der positiven Seite hin so gut, wie nach der negativen. 'Von eminenter Wichtigkeit ist es z. B., daß der Lehrer bei seinen Korrekturen, den mündlichen sowohl wie den schriftlichen, sich über den Standpunkt einer bloß mechanischen Entgegensetzung des Richtigen gegen das Unrichtige erhebt und in dem einzelnen Fehler die ganze Gattung zu erfassen weiß.' Durch die Anwendung psychologischer Kategorien auf die Massen der Fehler müßten sich bestimmte Gattungen feststellen lassen, denen bei bestimmten Anlässen jeder Schüler mehr oder minder unterliegt; oder es könnten Typen fehlerhafter Neigungen gefunden werden, denen die einzelnen Individuen je nach ihrem Naturell und Charakter sich hingeben. Auch in Fragen der Zucht wird der psychologisch denkende Erzieher manches voraushaben. Gestatten ja sogar psychologische Sätze, die gar nicht so sehr an der Oberfläche liegen, etwa das sogenannte Webersche Gesetz[1]), eine unmittelbare bewußte Berücksichtigung im Schulleben; um gar nicht zu reden von den Sätzen, die der Wissenschaft nur ihre endgültige Formulierung und Abgrenzung verdanken, längst aber zum Rüstzeug des denkenden Praktikers gehörten, wie etwa das Gesetz der Kontrastwirkung.

Diese psychologische Art pädagogischen Arbeitens kommt aber nicht nur der Pädagogik zugute. Sie setzt vielmehr den Lehrer in den Stand über seinen speziellen Beruf hinauszuwirken, der Psychologie mehr zurückzuerstatten, als

[1]) Es besagt bekanntlich, daß im psycho-physischen Reizleben das Bewußtwerden eines Vorgangs nicht von der absoluten Größe des Reizes, sondern von der relativen Reizsteigerung abhängt ($x = \log y$).

er von ihr empfangen hat, und ein Körnchen beizutragen zum allgemeinen bleibenden Wissensschatz. So ist z. B. niemand wie er in der Lage empirisch festzustellen, wie Logik und Psychologie sich zueinander verhalten und das Problem zu lösen: 'Wie denkt der Mensch tatsächlich? Wie werden die logischen Gesetze durch psychologische Gesetze durchkreuzt? u. a. m.' Damit ist angedeutet, daß sich das Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie bisweilen geradezu umkehrt, indem jene gibt, diese empfängt. 'Die beobachtende und möglichst nach Anleitung der exakten Wissenschaften verfahrende Pädagogik muß darnach trachten nicht sowohl eine fertig gegebene Psychologie einfach anzuwenden und auszubeuten, sondern vielmehr selbst zu einer Quelle psychologischer Erkenntnis zu werden.'

III

Lange, den das Zeugnis seines Schulvorstands 'einen denkenden und für seinen Beruf mit Hingebung lebenden Lehrer' nennt, hat die zuletzt mitgeteilte Forderung selbst wohl erfüllt; ihm ist seine kurze praktische Lehrtätigkeit in der Tat eine Quelle psychologischer Erkenntnis geworden, wie uns seine schulpsychologischen Artikel in der Enzyklopädie beweisen. Der 'Lehrer und die Klasse' könnte man ein Büchlein überschreiben und es anfüllen mit Material, das uns Lange dort und sonst in gelegentlichen Äußerungen darbietet. Einiges davon sei hier zusammengestellt.[1])

'Eine Klasse ist ein organisches Ganzes, das von einem gemeinsamen Lebensgesetz beherrscht wird; und der Lehrer muß es verstehen mit diesem Ganzen, nicht mit einem Schüler nach dem anderen, in geistige Beziehung zu treten.' Das gemeinsame Lebensgesetz, von dem hier die Rede ist, führt nun dazu, daß die Klasse selbst ihren ausgesprochenen Gesamtcharakter erhält, mit dem der Lehrer zu rechnen hat. Es ist nicht eine müßige und bequeme Abstraktion, sondern eine Realität, daß die 'eine Klasse als Organismus sanft und ruhig, eine andere rebellisch, die eine offen, die andere versteckt, diese solide, jene genialisch ist'.

Das Mittel mit einem derartig individuell bestimmten Organismus in geistige Beziehung zu treten ist neben dem eigentlichen Unterricht die Klassenzucht, die Lange wiederholt als eine lehr- und lernbare Kunst bezeichnet. Daß er selbst in ihr Meister gewesen ist, sagt uns sein Biograph. Es geht das aber auch aus den feinen Beobachtungen hervor, die er an verschiedenen Orten über die Störungen des Verhältnisses zwischen Klasse und Lehrer mitteilt.

Ein großer Teil dieser Störungen läßt sich auf eine gemeinsame Quelle zurückführen, die Lange im 'Oppositionsgeist' erblickt. Wo dieser als Eigenschaft der Gesamtheit oder auch nur der Mehrheit einer Klasse auftritt, muß er als eine der schlimmsten Krankheiten des Schullebens bezeichnet werden.

[1]) Siehe über das hier Mitgeteilte die Artikel 'Oppositionsgeist', 'Komplottieren', 'Seelenlehre' 'Coetus' usw.

Doch vermögen auch schon oppositionelle Regungen im Gemüt des einzelnen wesentliche Störungen herbeizuführen.

Diese individuellen Regungen treten in mindestens drei verschiedenen typischen Formen auf, die wohl auseinander zu halten und auch verschieden zu behandeln sind.

Die erste Form ist oft ein Symptom gerade edlerer und wertvollerer Naturen, die jeden erzieherischen Eingriff in ihre berechtigte eigenartige Entwicklung als Störung empfinden. Je nach dem Temperament führt dieses Empfinden entweder zu scheuer Verschlossenheit oder zu oppositionellem Auffahren, äußert sich aber oft genug auch nur in einer oppositionellen Miene. Falsche Behandlung, wie sie minder erfahrene Lehrer in begreiflicher Erregung häufig anwenden, indem sie eine schonenswerte Eigenart als Frivolität deuten, kann hier alles verderben. Als Universalmittel, das kaum je einmal versagt, empfiehlt Lange die vertraute Besprechung, die allerdings weniger den einzelnen Fall zu korrigieren als vielmehr die natürliche Überlegenheit des Lehrers dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen und vor allem 'eine engere gemütliche und sittliche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler' herzustellen hat.

Freilich kann ein häufiges Auftreten der Opposition gerade in dieser ersten Gestalt meist auch für den Lehrer ein Wink sein dafür, daß seine Tätigkeit selbst irgend einen störenden Faktor enthält: 'Auch der sattelfesteste Reiter eines edlen Rosses wird nicht jedes Stutzen, Bäumen und Ohrenspitzen seines Tieres für gleichgültig halten. Der Erzieher aber, dem die Pflege einer Menschenseele anvertraut ist, soll sich nicht auf eine herzlose Sicherheit in der Handhabung seiner Amtsgewalt verlassen, sondern er soll sich fragen, ob er fest im Geiste der Wahrheit und der Liebe steht und ob er auch der zarten Keime des Guten wartet, die in keiner Prüfung, bei keiner Inspektion nachweisbar und doch in ihrer zukünftigen Entfaltung oft wertvoller sind als alle ostensiblen Resultate.'

Die zweite, schlimmere Form tritt zutage bei unleugbar vorhandenen negativen Naturen. Hier ist sie als habituelle Schwäche zu fassen, die namentlich in der Großstadt auf frühzeitiger Blasiertheit beruht. Wer in der Großstadt als Schüler oder Lehrer im Schulleben gestanden hat, wird die Beobachtung Langes bestätigen können, 'daß dieses Übel weniger im gewohnten Verlauf des Schullebens hervortritt als vielmehr gerade dann, wenn der Lehrer eine ungewöhnliche Anregung zu gesteigerter geistiger Tätigkeit zu geben versucht, oder wenn er überhaupt etwas Neues bringt, dem die frischere Jugend entgegenjubelt'. Es mag nicht leicht etwas Deprimierenderes und Verstimmenderes für den Lehrer geben als diese Erscheinung. Und darum ist es bedauerlich, daß Lange ihr gegenüber keinen anderen Rat zur Verfügung hat als den, daß man auf die langsamen und dauernden Wirkungen einer guten Disziplin vertrauen solle.

Die dritte Form der individuellen Opposition endlich ist die, die darauf ausgeht durch Hetzen und Anstiften eine gemeinsame Opposition zu wecken. Wo dies aus grundsätzlich schlechter Gesinnung heraus geschieht, ist baldmög-

lichste Entfernung der aufwiegelnden Elemente im Interesse der Schule geboten. Denn das Auftreten einer in der Gemeinschaft wurzelnden oppositionellen Gesinnung ist nach Schleiermachers richtiger Bemerkung der sicherste Beweis für die Korruption der ganzen Anstalt.

Das beste Mittel diese Gesinnung fernzuhalten sieht Lange (ebenfalls mit Schleiermacher) in der 'herzlichen Einheit des Lehrers mit den Schülern und in seiner Hingebung an die Sache'. Daraus erklärt er sich die Erfolge eines Trotzendorf, der Jesuiten und Philanthropisten, eines Salzmann und Guts-Muths; namentlich aber sind darauf zurückzuführen die Erfolge Pestalozzis; nur sein heiliger Eifer und seine hingebende Liebe konnten die Tatsache unwirksam machen, daß er 'so ziemlich alle Eigenschaften besaß, die einem Lehrer mit dem Unterricht zugleich die Disziplin erschweren können'. Anderseits ist es der herzlose Mechanismus einer egoistischen Disziplin und die damit verbundene Öde des Schullebens; Massenbehandlung und Ignorierung der natürlichen Ansprüche verschiedener Altersstufen; die hohe, ja vielfach ausschließliche Bewertung ostensibler Resultate und nicht zuletzt die Abhängigkeit des Lehrenden von 'Zirkularverfügungen, vorgeschriebenen Lehrmitteln, genehmigten Lehrplänen, höheren Orts festgesetzten Klassenzielen, Reglements, Prüfungsordnungen, Inspektionen, Gutachten, Berichten usw.', was die unbefangene Hingebung des Lehrers an die Sache und seine Liebe zur Jugend in allen Einzelheiten hemmt und als natürliche Reaktion den Oppositionsgeist in den Schülern erzeugt.

Bleibt demnach der 'gute' Lehrer sogar in problematischen Klassen von der Opposition verschont, so trifft sie um so rücksichtsloser den 'schlechten' und den Anfänger; letzteren auch, wenn er tüchtig ist: fehlen ihm doch, abgesehen von seiner Unerfahrenheit, die besten Waffen, die Liebe, Ehrfurcht, das Vertrauen der Schüler, vor allem auch der Nimbus, der einen älteren Lehrer an einer Anstalt immer umgibt. 'Die Schüler buchstabieren in der Regel das Wörtchen Ehrfurcht von hinten: erst kommt die Furcht und dann die Ehren.' — Was Lange über die Stellung des Anfängers sagt, sollte jeder junge Lehrer lesen, sei es auch bloß um die tröstliche Gewißheit zu erhalten, daß der eigene Fall typisch ist und daß es Mittel gibt der Schwierigkeiten Herr zu werden. Als den sichersten Weg zum Sieg bezeichnet Lange die sofortige imponierende Leistung und deshalb eben auch die gründlichste Vorbereitung, und zwar nicht bloß die stoffliche Vorbereitung. Denn ebenso wichtig wie Beherrschung des Stoffes ist für den ersten bestimmenden Eindruck auf den Schüler ein planmäßiges und sicheres Verfahren in der äußeren Behandlung der Klasse; die möglichst baldige Einprägung der Namen erleichtert die Handhabung der Disziplin: der Oppositionsgeist schwindet 'gleichsam vor dem bloßen Willen keine Opposition zu dulden, wenn dieser sich durch stille Kraft und ohne herausforderndes Poltern geltend macht'.

Reichen die gekennzeichneten Präventivmittel nicht dazu aus jeder Äußerung der Opposition vorzubeugen, so kommt die Strafe zu ihrem Recht. Schon der Anfänger darf sich unzweifelhafter Schuld gegenüber aus Weichlichkeit

oder Eitelkeit nicht scheuen seine Laufbahn mit einer Strafe zu beginnen, wobei aber die Form von ausschlaggebender Bedeutung ist. Die erste Strafe ist ein wichtiger Akt und, wenn sie den nötigen Eindruck macht, für die Disziplin ein dauernder Gewinn. Lange sagt in einem Brief von sich selbst: 'Ich strafe wenig aber energisch, und gegen den Gebrauch meiner sämtlichen (!) Kollegen nie durch Schlagen. Dabei habe ich die Erfahrung gemacht, daß jede Strafe weit mehr durch den dramatischen Effekt der Zuerteilung wirkt als durch ihren reinen Betrag. Der dramatische Effekt darf aber natürlich nicht erkünstelt sein, sondern muß auf den Ernst der Gesinnung sich gründen.'

Gelangt nun aber der gemeinschaftliche Oppositionsgeist zu seiner schlimmsten Erscheinungsform, einem förmlichen Komplott irgend welcher Art, so ist unnachsichtlichste Strenge bei seiner Entdeckung völlig am Platz. Höchst bedeutsam und sehr der Überlegung wert ist das, was Lange einem vielfach bestehenden Gebrauch zuwider über die Behandlung der am Komplott Beteiligten sagt: 'Es ist nicht nur politisch, sondern auch moralisch richtig dem Komplott gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichsam dividiert wird, zu negieren und jeden einzelnen für die ganze Größe seines Vergehens so bestimmt verantwortlich zu machen, daß er sich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitschuldige aus anderweitigen Gründen Nachsicht geübt wird ... Anerkennung der Solidarität und uniforme Behandlung schwächt den moralischen Wert der Strafe selbst dann, wenn diese, materiell genommen, mit ihrem vollen Gewicht jeden einzelnen trifft ...'

Wir müssen darauf verzichten die feinen und umsichtigen Bemerkungen mitzuteilen, die Lange über andere störende Gewohnheiten und Erscheinungen im Schulleben macht, die sich wie das Einflüstern, die Hintergehung u. a. als ewige Krankheiten forterben. Das Wertvolle dieser Bemerkungen liegt in der sorgfältigen Unterscheidung einzelner Spielarten, die eine verschiedene Behandlung erfordern. Dagegen sei eine zweite Hauptquelle fortwährender Störungen des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer kurz gestreift: sie besteht in der Verwechslung subjektiver Eindrücke mit dem objektiven Tatbestand, die zahllose Irrtümer und Unannehmlichkeiten hervorruft. Das überall gültige psychologische Gesetz der Kontrastwirkung hat zur Folge, daß unser Verhältnis zur Außenwelt und zu unserer unmittelbaren Umgebung in hohem Maß von unseren eigenen Stimmungen und psychischen Zuständen abhängt; wir sind rein objektiver Urteile gar nicht fähig, da ein subjektives Element immerzu einen modifizierenden Einfluß ausübt. Namentlich der sogenannte 'erste Eindruck' ist in diesem Sinn immer falsch und kann stets erst, wenn seine Veranlassung aufgehört hat aktuell zu sein, durch Nachdenken hinterher einigermaßen korrigiert werden. Das wird vor allem in der Schule, wo die verschiedensten Individuen schon rein äußerlich in dauernder Wechselwirkung sich gegenüberstehen, immer wieder irrige Urteile über Haltung und Charakter der Klasse und der einzelnen Schüler in verschiedenen Stunden her-

beiführen. Wo verschiedene Lehrer verschiedene Stoffe in einer Klasse behandeln, wird der folgende Lehrer bei der Beurteilung der Klasse immer mit der Eigenart seines Vorgängers und des vorausgehenden Stoffes zu rechnen haben, wie ja auch er selbst den Eindruck, den er aus der eben verlassenen Klasse gewonnen hat, naturnotwendig als unbewußten Maßstab in die neue Abteilung mitbringt. Versteht es nun der Lehrer schlecht oder gar nicht in seinem Urteil möglichst unbeeinflußt durch seine eigene Stimmung zu bleiben, macht er diese vielmehr immer wieder zum Maßstab für die etwa kontrastierende Stimmung und Haltung der Schüler, so wird er auf diese bald den Eindruck der Launenhaftigkeit machen. Da es nun aber ein objektives Maß für unsere eigene Stimmung und ihren Anteil an den von außen kommenden Eindrücken nicht gibt, muß es der Lehrer durch Selbsterkenntnis und Selbstzucht möglichst zu ersetzen suchen. Durch wirklich konsequente Selbstprüfung und grundsätzliches Vermeiden des Handelns im Affekt kann hier viel, wenn nicht alles gewonnen werden.

IV

Die Höhe des Standpunktes, die alles, was aus der Feder Langes kam, auszeichnet, ermöglicht es ihm auch allen Gattungen der Schule gerecht zu werden. Die prinzipielle Forderung wirklicher Unterrichtsfreiheit, die er, wo er nur kann, aufs nachdrücklichste vertritt, ist ihm identisch mit der Forderung des freien Wettbewerbs auf dem Gebiete der Erziehung, und zu den Gründen, mit denen er sie vertritt, gehört vor allem die Überzeugung, daß eine möglichst reiche Differenzierung des Schulwesens zum Segen des Volkes sei.

Freilich er selbst kannte aus eigener praktischer Tätigkeit vor allem den Spezialfall des humanistischen Gymnasiums. Und über dessen Stellung und Wert hat er des öfteren mit Wärme das Wort ergriffen, am ausführlichsten in der oben genannten Rezension 'Über das Studium und die Prinzipien der Gymnasialpädagogik', die heute noch nicht veraltet erscheint.

Als konsequenter Empiriker verzichtet Lange darauf eine Bestimmung des humanistischen Gymnasiums gewissermaßen a priori zu konstruieren; er nimmt es als Gegebenes, als Tatsache so gut wie die Realschule. Er hält es für ebenso einseitig das Gymnasium als Fachschule für den Beamtenstand zu betrachten, wie es einseitig sei eine Elementarschule des 'allgemeinen oder leitenden Standes' in ihm sehen zu wollen. Man hat vielmehr damit zu rechnen, daß es tatsächlich mindestens drei Kategorien der Bevölkerung dient: 'einmal dem Beamtenstand, also indirekt dem Staate selbst, sodann nach Thaulows Ausdruck den übrigen Teilen des «allgemeinen Standes», drittens endlich der großen Masse solcher, die einen Markt nutzbarer Kenntnisse oder auch die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste wollen und das Gymnasium meist nur in Ermangelung einer tüchtigen höheren oder niederen Bürgerschule wählen ...'[1])

[1]) Art. 'Über Errichtung und Erhaltung von Schulen'.

Die historisch berechtigte Eigenart des Gymnasiums ruht auch gar nicht in seiner Bestimmung und Aufgabe, sondern in seiner Begründung auf die altklassischen Sprachen; diese Eigenart soll ihm auch möglichst rein bewahrt bleiben. Von der Verschmelzung der humanistischen Tendenz mit der realistischen der Realschule etwa im Sinne des Realgymnasiums will Lange nichts wissen: 'Das humanistische Gymnasium hat durch seine Begründung auf die altklassischen Sprachen eine so durchaus eigentümliche ideale Anlage, es steht den vielfach sich zersplitternden praktischen Interessen der Gegenwart dermaßen fremd gegenüber, daß die wahre Vermittlung zwischen Humanismus und Realismus wohl nur in möglichst scharfer Trennung ihrer Gebiete liegt, wie die Trennung von Wasser und Land eine bessere Harmonie bringt als ein Sumpf, der beides vereinigt.'

Übrigens warnt Lange ausdrücklich vor einem Mißbrauch des Wortes 'Realismus', dessen Inhalt ein anderer wird, je nachdem es im Gegensatz zu 'Idealismus' oder zu 'Formalismus' angewendet wird. Im letzteren Sinn hat der Realismus natürlich auch am Gymnasium seine Stätte, während der Realismus, der 'im Interesse der direkten Nutzbarkeit einen Markt von Kenntnissen' verlangt, der Realschule den Namen gegeben hat; von ihm aber soll das Gymnasium verschont bleiben. In der Tat hat das Bestreben die beiden Tendenzen zu vereinigen beiden Schulgattungen nur geschadet. Die Realschule hat 'unter dem assimilierenden Einfluß des Gymnasiums zu keiner Konsequenz eines wahrhaft eigentümlichen Prinzips gelangen können und schwankt noch jetzt zwischen idealer und utilistischer Richtung oder vielmehr hinkt auf beiden Seiten'. Das Gymnasium aber leidet darunter, daß es mit einem falschen Maßstab gemessen wird, der 'sich aus der falschen Parallele zwischen humanistischen und realistischen Anstalten ergeben hat'.

Auch mit der modernen Idee des Reformgymnasiums hat sich Lange bereits auseinandergesetzt, wie sie ihm in einem gleichzeitigen Reformvorschlag entgegentrat. Er glaubt nicht, daß sich in einem vierjährigen Oberbau die gesamte altsprachliche Aufgabe befriedigend und mit der nötigen Gründlichkeit werde lösen lassen. Neben diesem didaktischen Grund ist aber auch ein anderer für Lange maßgebend, der tiefer führt: der Plan die gesamte Erziehung auf die neueren Sprachen zu stellen, bedeutet ihm einen entschiedenen und gefährlichen Rückschritt. Die Begründung seines Bedenkens ist viel zu charakteristisch, als daß wir ihren Wortlaut durch eine Inhaltsangabe ersetzen möchten. Sie lautet: '. . . soll aber die Sprache, sollen namentlich die alten Sprachen in das Verständnis der betreffenden Kultur einführen und Mittel und Weg zur Erschaffung der großen Vorbedingungen unserer geistigen Existenz in ihren edelsten und schönsten Zügen aufschließen, so stehen jene breiten Massen von jahrelangem Betreiben des Englischen und Französischen in sämtlichen Kernstunden des Tages nicht als Vorbereitung zum klassischen Studium da, sondern als ganz fremde Elemente. Wir können sagen: als feindliche Elemente. Das ganze Leben des klassischen Altertums ist ein nationales. Unsere eigene Erneuerung nationalen Lebens hat das Feuer ihrer Begeisterung in den

edelsten Führern des deutschen Volkes an dem Feuer der Griechen und Römer entzündet. Und das konnte geschehen, weil das Leben jener Nationen abgeschlossen ist und uns auf praktischem Gebiet fern liegt. Griechen und Römer sind nicht unsere Konkurrenten: das sind aber Franzosen und Engländer. Sollen unsere Knaben etwa mit dem Geistesnahrungsmittel der englischen Sprache auch den unerträglichen Egoismus und Hochmut der englischen Nation als allein berechtigt anbeten lernen? Sollen sie sich an der Marseillaise begeistern und an imperialistischen Hochgedanken zum erstenmal einen lebendigeren Schlag des jungen Herzens für große und weltbewegende Ideen spüren? ... Was hülfe es ihnen, wenn sie die Schätze der ganzen Weltliteratur gewönnen und nähmen Schaden an ihrem Charakter ...?"

Eine kräftige Apologie des humanistischen Gymnasiums! Freilich mutet die Beurteilung des neusprachlichen Unterrichts etwas gar zu pessimistisch an. Man darf aber nicht vergessen, daß die mitgeteilten Sätze zwölf Jahre vor 1870 geschrieben sind, in einer Zeit, wo von weltbewegenden Ideen im politischen Deutschland wenig zu spüren war. Da mußte der deutsche Patriot, der als Zwanzigjähriger das Jahr 1848 erlebt hatte, es wohl als beschämend und gefährlich empfinden, daß man den Gegenstand für die Begeisterung der Jugend und die dazu nötige Höhenluft entweder aus der Vergangenheit oder aus dem Ausland beziehen mußte. Daß da die erstere als Quelle einwandfreier und unbedenklicher war, wird man zugeben. Und wenn man auch heute nicht mehr fürchten muß, daß das nationale Gefühl der deutschen Jugend unter dem Einfluß französischer und englischer Literatur leiden könne: einen guten Kern pädagogischer Wahrheit enthalten die Worte Langes auch noch für unsere Zeit. Gerade die Abgeschlossenheit der antiken Welt, die es ermöglicht Gründe des Aufblühens und Verwelkens einer Kultur mit einfacheren Verhältnissen aufzudecken, ist für die Erziehung wertvoller und ertragreicher als das fortflutende Leben der englischen und französischen Kultur. An der Antike lassen sich die großen ethischen Gesetze, die im Leben der Völker walten, nicht nur aufzeigen: die geschichtliche Tatsache des großen endgültigen Zusammenbruchs ermöglicht es auch der Jugend den Erfahrungsbeweis zu geben. Wer möchte das gleiche wagen, wenn er von englischer oder französischer Geschichte spricht, die noch eine Zukunft vor sich hat? Den Erfahrungsbeweis müßte man schuldig bleiben, oder man müßte nicht nur ein Prophet sein, sondern, was mehr ist, der Jugend auch als Prophet gelten wollen!

Noch zu einer zweiten, heute wieder aktuellen Frage ergreift Lange in der gedachten Rezension das Wort. Indem er nämlich die Stellung erörtert, die der Gymnasiallehrer zu der allgemeinen Pädagogik einnimmt und einzunehmen hat, sieht er sich auch zu der Frage geführt, wie die staatliche Prüfung des Gymnasiallehrers diesem Verhältnis Rechnung zu tragen habe. Die Ansichten, die er hierüber entwickelt, haben sich später in einem offiziell von ihm eingeholten Gutachten zu positiven Vorschlägen verdichtet.

Die negative Einschätzung der wissenschaftlichen Pädagogik verbunden mit

der ausführlich begründeten positiven Bewertung der deutschen Philologie seit Friedr. Aug. Wolf drängt zu der Folgerung, 'daß man sich dabei beruhigen muß, wenn die tüchtigsten unserer Gymnasiallehrer substantiell Philologen bleiben und nur akzidentiell Pädagogen werden'. Die Frage aber, 'ob es nicht notwendig und wünschenswert wäre, die Gymnasiallehrer einige Stufen von ihrer wissenschaftlichen Höhe herabsteigen zu lassen, um sie zu desto vollkommeneren Pädagogen zu bilden', wird nach eingehender Prüfung verneint; es sei keine der pädagogischen Disziplinen wissenschaftlich genügend ausgebaut und keine liefere genügend positive Resultate, um ohne Schaden eine Lücke in die gediegene wissenschaftliche Schulung des Philologen reißen zu können. Die philosophische allgemeine Pädagogik sollte zwar an jeder Universität gehört werden können, nicht aber gehört werden müssen: 'ein philosophisches Zwangskolleg ist eine *contradictio in adiecto*'.

Nun hat natürlich der Staat, der die Lehrer als Lehrer, nicht als Philologen besoldet, das unbestreitbare Recht zu verlangen, daß diese sich für den Lehrberuf auch ausreichend vorbilden. Die Handhaben aber, die er hat, um den Studiengang der Lehrer zu beeinflussen, findet er nicht im Bereich der akademischen Freiheit, sondern in der Praxis und in den Prüfungen.

Damit ist die doppelte Forderung begründet, daß jeder künftige Gymnasiallehrer sich einem Probejahr und nach dessen Ablauf einer zweiten Prüfung zu unterziehen habe. Diese Prüfung hat weniger die Vergangenheit des Kandidaten als seine Zukunft zu berücksichtigen; sie hat festzustellen, ob er ein guter Lehrer sein werde, nicht ob er fleißiger Student gewesen sei. Das letztere muß in einer dem Probejahr vorausgehenden wissenschaftlichen Prüfung bereits erwiesen sein.

So fordert denn Lange in seinem Gutachten zwei Prüfungen im Abstand eines Jahres, welches der praktischen Einlebung in die Lehrtätigkeit und dem Studium einer positiven Gymnasialpädagogik gewidmet sein muß.

Die erste Prüfung hat festzustellen, ob der Examinand den durch seine Studien gewonnenen Stoff mindestens in einem Gegenstand mit genügender Gründlichkeit erfaßt habe, um dadurch einen Einblick in das Wesen der Wissenschaft gewonnen zu haben. Im Anschluß daran soll unter beständiger Rücksicht auf die Schulwissenschaften und den organischen Zusammenhang derselben der gesamte Umfang derjenigen Kenntnisse ermittelt werden, welche der Examinand sich während seiner Universitätsstudien erworben hat. Ein namentlich in betreff des Studiengangs ausführlicher Lebenslauf hat dabei als Anhaltspunkt zu dienen. Kombinationen von Fächern, die eine natürliche Einheit ergeben, unterstehen der freien Wahl des Kandidaten. Die Prüfung liegt in den Händen von Hochschullehrern(?).

Die zweite Prüfung, welche durch Schulräte und Direktoren abzuhalten ist, hat zu ermitteln, einmal wie sich der Kandidat in den Fächern, in denen er zu unterrichten wünscht, den Schulzwecken entsprechend heimisch gemacht und die praktische Unterrichtsfähigkeit erlangt hat, sodann aber, welche Kenntnisse er von dem Gesamtorganismus des Gymnasiums, von dessen Stellung

zu Staat und Kirche und von dem Verhältnis seines besonderen Faches zu den übrigen Lebenselementen der Anstalt gewonnen hat.

Dieses zweite Examen, zu dem als praktische Leistung eine Probelektion hinzukommt, hat die Ausdehnung der *facultas docendi* zu bestimmen, während das erste nur die allgemeinen Prädikate 'bestanden', 'vorzüglich bestanden', 'nicht bestanden' eintragen kann.

Die hier kurz (im engsten Anschluß an die Biographie S. 109 f.) skizzierten Vorschläge des Gutachtens sind zum Teil, wenn auch modifiziert, in die neueren Fassungen der preußischen Prüfungsordnung übergegangen. Eine unmittelbare Verwendung des Gutachtens kann freilich nicht nachgewiesen werden; doch mag immerhin etwas vom Geiste Langes in der heutigen praktischen Pädagogik noch wirksam sein.

V

Keiner der pädagogischen Aufzätze Langes faßt ein didaktisches Problem ins Auge. Ein Referat über seine Stellung zur Didaktik wird also, auf nur gelegentliche Äußerungen angewiesen, noch aphoristischer aussehen müssen als das bisher Gesagte. Wir geben, was uns bemerkenswert erscheint, einfach nach Gegenständen geordnet wieder.

Was zunächst das Deutsche betrifft, so erscheint es Lange als 'seiner Natur nach so recht zu einem Gegengewicht gegen den Einfluß des Mechanischen und Stofflichen, zu einer Pflegestätte freier organischer Form bestimmt'. Gerade darum hat es sich aber so eng als möglich dem psychischen Leben des Lernenden anzupassen, ein Gesichtspunkt, der beispielsweise die Beschreibung in den unteren Klassen höherer Schulen unmöglich machen sollte. Sie zu verlangen bedeute eine völlige Verkennung der Art, wie Kinder sehen. Da sie nämlich immer nur einzelnes sehen können und sprungweise von einer Einzelheit zur andern übergehen, sind Kinder von Natur aus unfähig, ein vielseitiges Objekt so vollständig zu erfassen, wie es eine Beschreibung unbedingt erfordert. Diese kindliche Eigenart macht sich bis ins reifere Knabenalter hinein sogar bei der Erzählung geltend, indem es auch hier erfahrungsgemäß immer nur einzelnes ist, was den Schüler so fesselt, daß er es lebendig wiederzugeben vermag. Das führt Lange zu dem allerdings problematischen Vorschlag, man sollte etwa bei Themen, die ein gemeinsames Erlebnis behandeln, zu ermitteln suchen, welche Szene oder Episode der einzelne besonders lebendig erfaßt hat, und hiernach verschiedene Sonderaufgaben stellen.

Besonders scharf wendet sich Lange bei verschiedenen Gelegenheiten gegen den von Hegel ausgehenden Irrtum, daß Kinder und Jünglinge noch nicht produzieren können, und die daraus für das Deutsche abgeleitete Forderung 'Reproduktion, nicht Produktion!' Gerade das Gegenteil sei wahr: Kinder sind lebhaft schöpferisch tätig; aber mit dem Wachstum nimmt die sprudelnde subjektive Unerschöpflichkeit ab, die Willkür der eigenen Erzeugung wird durch den erwachenden Gemeinsinn und den Geselligkeitstrieb gemäßigt. Die Subjektivität geht auf dem Wege der Rezeption in Objektivität über. Die Ver-

kennung der ureigentlichen Produktivität des Kindes ist nach Lange eine Folge davon, daß das Kind dem Lehrer gegenüber 'wesentlich rezeptiv' ist und daß es nicht in seiner eigenen Sprache, sondern in der Sprache der Erwachsenen sich ausdrücken soll; beides widerspricht seiner Natur und zeitigt eine instinktive Verschlossenheit, die mit Unproduktivität nicht identifiziert werden darf. Gerade Erfahrungen auf dem Gebiet des deutschen Aufsatzes sprechen für die Richtigkeit dieses Urteils. Schüler, die keinen eigenen Gedanken in ihre Aufsätze zu bringen wissen und mit Unlust daran arbeiten, verfügen sich selbst überlassen oft über eine erstaunliche Phantasie und sind dadurch im freien Spiel unter den Kameraden tonangebend. Darum hat vor allem der deutsche Unterricht die Aufgabe 'die Objektivität zu fördern, die Rezeptivität in Anspruch zu nehmen und die Produktivität zur Unterwerfung unter die Regel zu leiten, ohne darum alle Originalität zu ersticken'.

Der Didaktik auf dem Gebiet der alten Sprachen hat sich Lange als angehender Lehrer mit gründlichen Reformgedanken genaht. Der Biograph erzählt uns eine reizende Idylle aus dem Kasernenhof, wie der Einjährige Lange seine — Unteroffiziere im Lateinischen unterrichtet. Ein Brief aus jenen Tagen entwickelt uns Langes 'Lehrplan'. Ausgehend von den zehn ersten Kapiteln des bellum Gallicum, die ohne grammatische Vorkenntnisse mit Hilfe einer Interlinearübersetzung gelesen werden, wird allmählich das Nötigste aus der Grammatik mitgeteilt, so daß in immer mehr kursorischer Lektüre eine wachsende Sicherheit in der Beherrschung der Sprache gewonnen wird. Auf der Stufe der Sekunda kann dann bereits eine ausführliche Literaturgeschichte mit Proben aus allen Schriftstellern gegeben werden. Eine systematische philosophische Grammatik mit Berücksichtigung der vornehmsten Resultate der Sprachvergleichung würde in der Prima den Abschluß bilden müssen. Für die Beurteilung einer aktuellen Streitfrage interessant ist die kategorische Erklärung: 'Cornelius Nepos und Ovid würden aus dem Gymnasialplan ausgeworfen und schon auf Quarta (!) mit der Aneide angefangen'. — Mit ersichtlichem Stolz spricht Lange von dieser 'seiner Methode', fürchtet aber, daß die Erfahrungen späterer Jahre ihm den Plan verleiden möchten. Gar nicht viel später haben ihm seine pädagogischen Studien freilich gezeigt, daß diese Methode, obzwar seine eigene Erfindung, doch im Grunde eine alte Sache und schon in der Lehrweise des Ratichius ausgebildet sei. Aber auch über den Wert der Methode scheint er seine Ansicht geändert zu haben, wenn anders die Kritik, die er an Ratke übt, auch seinen Lehrplan trifft: 'Der Irrtum, der hier zugrunde lag, bestand darin, daß das in der alten grammatischen Methode wesentlichste Element, die grammatische Bildung, übersehen wurde. Sollte jene Methode nur zur Erlernung der Sprache an sich dienen, so hätte Ratke recht gehabt trotz seines Mißlingens; aber was man ihm und ähnlichen Theoretikern niemals klar entgegnen konnte, sagte ein fester Instinkt jedem Schulmann um so deutlicher. Das bessere geistige Teil der Sprachbildung, das bewußte Ergreifen der Formen, übersah Ratke gegen das materielle Element des bloßen Anlernens.' Ist durch diese Kritik

der Lehrplan des Einjährig-Freiwilligen mit gerichtet, so wird man ihm in einem Punkt doch völlig zustimmen können. Gegenüber der traurigen Tatsache, 'daß unsere gebildete Klasse von den Gymnasien zu wenig ins Leben mitnimmt und am Ende selbst glaubt, das ewige Lateinochsen hätte ihnen wenig genützt', schlägt er in dem gleichen Brief als Heilmittel vor: 'Dadurch, daß man sich nicht mit den ihrem Wesen nach ganz unverstandenen mechanischen Regeln der Grammatik quälte, fiele der eine Stein des Anstoßes fort; durch Mehr-Lesen, namentlich Lesen von lauter ganzen Werken, der andere; während die Gründlichkeit im ganzen durch die literarhistorischen und grammatikalischen Kurse auf den oberen Klassen nur gewonnen hätte.' Den ersten beiden Sätzen dieser Briefstelle hat die Entwicklung der modernen Didaktik recht gegeben; vielleicht wäre es ihr Schaden nicht, wenn sie auch den letzten verwirklichen wollte.

Auf die Didaktik des Geschichtsunterrichts kommt Lange gelegentlich einer Erörterung über die Stellung des Schulbuchs im Unterricht zu sprechen. Ist er schon im allgemeinen der Ansicht, daß die Alternative, ob freier Vortrag oder geordnetes Lernen nach einem Schulbuch den Vorzug verdiene, durch einen Kompromiß entschieden werden soll, indem beide Verfahren nebeneinander zur Anwendung kommen, so erhebt er diesen Vorschlag für den Geschichtsunterricht geradezu zur Forderung: der freie Vortrag hat abschnittweise voranzugehen; die Durchnahme des entsprechenden Abschnitts im Lehrbuch hat zu folgen, wobei Einübung der Jahreszahlen, Namen und Tatsachen zur Hauptsache wird. 'Der Erfolg wird ein weit günstigerer sein, als wenn man zu Anfang jeder Stunde sich mit Wiederholungen abquält, für welche man es dem Schüler selbst überläßt sich die Fakta zu Hause im Handbuch nachzusehen, während der eigentliche Unterricht im zweiten Teil der Lehrstunde erzählend weiterschreitet.' Übrigens hat es als allgemein für jedes Fach verbindliche Grundregel zu gelten, daß 'ein einmal eingeführtes Buch auch zu seinem Rechte kommen soll und daß danach gestrebt werden muß, dasselbe dem Schüler in allen Teilen vertraut und geläufig zu machen und es so im vollen Sinn des Wortes zum mnemonischen Träger des Lehrstoffes zu erheben'.

Auf dem vielumstrittenen Gebiet der philosophischen Propädeutik war Lange besonders zu Hause. Er hat sie i. J. 1859 in Duisburg und i. J. 1868 in Zürich am Gymnasium vertreten. In einem Brief an Überweg vom 3. Okt. 1868 legt er den Gang seines Unterrichtes ausführlich dar. Man ist verblüfft von der Fülle des Gebotenen, die einer akademischen Einführung in die Philosophie zum mindesten gleichkommt. Wir bezweifeln die Mitteilung Langes nicht, daß es ihm gelang, das Interesse seiner Schüler dauernd rege zu erhalten. Um aber einen propädeutischen Unterricht mit der gleichen Extensität und Intensität am Gymnasium möglich zu machen, dürfte man eben nicht auf so außerordentlich seltene Erscheinungen, wie Lange selber es war, angewiesen sein, die eine gründliche philosophisch-historische Bildung nicht nur mit eigenem schöpferischen Genie, sondern auch mit praktischer Lehrgabe ver-

binden. Man müßte aber auch, wie es in Zürich der Fall war, für die philosophische Propädeutik allein drei Wochenstunden zur Verfügung haben. Da wir auf das erstere normalerweise nicht rechnen können, das letztere aber am deutschen Gymnasium zur Zeit entbehren müssen, so verzichten wir auf die Wiedergabe des Briefes.

Einen beinahe vollständigen Ersatz für einen propädeutischen Kursus am Gymnasium sieht Lange in der systematischen Behandlung von Schillers philosophischen Gedichten. 'Freilich', heißt es in der Einleitung der Ausgabe, die Lange von diesen Gedichten begonnen hat, 'gehört dazu Freiheit von den Bedenklichkeitan einer Kinderstubenpädagogik, die sich in neuester Zeit an den höheren Lehranstalten mehr und mehr einnistet, und die um so bedenklicher ist, je haltloser die Jünglinge sich nach einem kurzen Schritt über die Schwelle des akademischen Lebens in den Ozean philosophischer und kritischer Fragen fortgerissen sehen'.

Den Kompaß abzugeben, der in diesem Ozean den rechten Weg zeigt, ist aber das höchste Ziel der Didaktik überhaupt. Die wichtige Stelle, die ihr im Gesamtwerk der Erziehung zukommt, scheint uns festgelegt durch den Leitsatz, den wir dem Aufsatz 'über philosophische Bildung', der reifsten Frucht vom Geiste Langes, entnehmen: 'Die Harmonie des Intellekts trägt auch Früchte für die stille unwandelbare Heiterkeit des Gemütslebens; und für den sittlichen Charakter ist eine der edelsten und stärksten Stützen der Mut echter Wahrheitsliebe'. Durch diesen Satz ist der Erziehung und der Schule das Recht zugestanden, den zweckmäßigsten Weg zur harmonischen Gestaltung des Gesamtlebens ihrer Zöglinge vor allem in deren intellektueller Ausbildung zu suchen. Und damit tritt die Didaktik nach Methode und Stoff an die ihr zukommende wichtige Stelle.

Diese wichtige Stelle ist aber doch nur die eines Mittels zum Zweck. Vom elementarsten Unterricht an bis zur höchsten philosophischen Bildung gilt die Forderung, daß das Wissen dem Willen zu dienen habe. Der Wert der intellektuellen Geistesnahrung bemißt sich lediglich nach dem Grade, in dem sie sich auf dem Wege des geistigen Stoffwechsels in ethische Kraft umzusetzen vermag. Wie Lange den Wert des Sprachenstudiums an seinem Einfluß auf den Charakter des Gymnasiasten prüft, so nimmt er bei der Beurteilung der Volksschule ihre positiven und negativen Leistungen für die Willensrichtung des Volkes zum Maßstab; und wie die Kritik des Materialismus ausklingt in eine ethische Auseinandersetzung, so bestimmt sich der Wert der Philosophie in ihren höchsten Leistungen dadurch, 'daß sie durch das Licht und die Wärme einer idealen Weltanschauung den von den Kämpfen und Nöten des Lebens ermatteten Geist zu erquicken und damit die edlere Gestaltung aller menschlichen Wirklichkeit zu befördern' vermag. Und so gilt denn für das gesamte Gebiet des Lernens und Erkennens das, was Lange vom philosophischen Erkennen sagt: 'Nicht der Stoff des Wissens in seiner Vereinzelung kann sittlich erheben und den Geschmack veredeln, wie das Urteil befreien; die Form des philosophischen Wissens und der philosophischen

Lehre, der Geist, in welchem wir philosophieren, der Zweck, der uns beim philosophischen Denken leitet, muß den Lebensfunken in sich haben.'

Es entscheidet eben in allem die Form über Wert und Unwert; was aber die Form bestimmt, ist das zielsetzende Ideal. Irgend einem Ideal hat darum alle Erziehung zu dienen, wenn sie auch in ihren praktischen Zielen den Boden der Wirklichkeit nicht verlassen soll. Hier ziemt ihr Bescheidenheit; denn sie ist nicht im stande, 'eine neue ideale Generation zu schaffen, und muß sich schon glücklich schätzen, wenn sie in den Assimilationsprozeß der Jugend statt unnützer Verwirrung oder heilloser Verknöcherung ein bescheidenes Element stetiger Verbesserung zu bringen weiß'.

Unser Referat macht keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Von den wichtigen Gebieten, zu denen Lange da und dort das Wort ergriffen hat: der Schulpolitik, der Kultur des Körpers, von Zielen und Aufgaben der Erziehung, von seinen geschichtlichen Aufsätzen war nicht die Rede. Wir hoffen aber trotz der Beschränkung, die uns durch äußere Gründe nahegelegt war, das Bewußtsein erweckt zu haben, daß die deutsche Pädagogik durch Langes frühzeitigen Tod einen empfindlichen Verlust erlitten hat. Wer die Mühe nicht scheut sein gesamtes literarisches Vermächtnis zu durchblättern, der wird uns zustimmen, wenn wir die Worte, die Lange über den von ihm 'entdeckten' Vives gebraucht, auf ihn selber anwenden: 'Er war ein enzyklopädischer Kritiker der Wissenschaften, der mit seltener Schärfe des Urteils überall der blinden Autorität und dem Schlendrian entgegentrat und die fruchtbareren Felder der Forschung nachzuweisen suchte, und er war ein grundsätzlicher Apostel des Friedens in kirchlicher, staatlicher und sozialer Hinsicht.'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Friedrich Paulsen, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands. Gesammelte Aufsätze. Berlin, Reuther & Reichard 1909. VI u. 148 S. 8°. ℳ 1.50.

Unter diesem glücklich gewählten Titel sind hier acht Aufsätze vereinigt, die Paulsen während der letzten Jahre in Zeitschriften veröffentlicht hat. Er selbst hat die Zusammenstellung noch bewirkt, den Titel bestimmt, die Widmung an Friedrich Althoff und das Vorwort geschrieben. Dann ist die Feder seiner Hand entsunken. Das kleine Buch ist nur ein Vermächtnis. Wir vernehmen zum letztenmal eine Stimme, die uns teuer war, und nicht gerne wird man jetzt um einzelne Urteile rechten. Bezeichnet es P. doch auch als seine schlichte Absicht, 'den Sinn der großen Wandlung in unserm gelehrten Schulwesen deuten zu helfen'. Eine Diskussion haben seine Urteile zum Teil schon mit ihrem ersten Erscheinen hervorgerufen, und an einigen Punkten hat das Buch dazu (z. B. zu dem offenen Brief Cauers) bereits Stellung nehmen können. Wunderbar, wie fern den doch großenteils während der schleichenden Krankheit verfaßten Aufsätzen jegliches Anzeichen geistigen Verfalls bleibt. Nicht bloß die gewohnte Klarheit und Ruhe findet sich, sondern auch die Lebendigkeit, oder jene Verbindung von Nüchternheit des Blickes mit warmer Anteilnahme an der Sache. Rasch überschaute Paulsen eine neue Sachlage, sah ihre verschiedenen Seiten, stellte sich ihre wahrscheinlichen Folgen vor und nahm alsbald eine bestimmte persönliche Stellung dazu ein. Vielfach muß man sich wundern, einer so umsichtigen Beurteilung auch von Einzelheiten bei jemand zu begegnen, der sein Leben lang persönlich außerhalb unseres höheren Schulwesens gestanden hat.

Die hier behandelten Themata sind: die Frage der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule, das Bedürfnis einer freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe, die wünschenswerte Art der Weiterführung der Schulreform von 1901, die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Naturforscher und Ärzte, die Grundtendenz der jüngsten Schulreform, die Zukunft des Realschulwesens, die zu wünschende Neugestaltung der Abiturientenprüfung, die neue Organisation des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. Die Betrachtungen im einzelnen hier etwa zu rekapitulieren, muß uns aus mehreren Gründen zugleich fernliegen. Kenntnis von dem Inhalt der Aufsätze hat man weithin längst genommen. Eine erneute Lektüre des Ganzen darf man anraten, und die Anschaffung für Lehrerbibliotheken muß selbstverständlich heißen.

Die innere Stellung der Leser zu Paulsens Ansichten wird sich nach wie vor verschieden gestalten. In der Art, die Dinge zu werten, wird man nicht leicht durch eine noch so klare fremde Beweisführung endgültig bestimmt: dabei spricht die gesamte innere Lebensentwicklung des einzelnen zu sehr mit. Für manchen (auch für mich z. B.) ist unser Verfasser mit seiner Auffassung der gegenwärtigen wie der weiter zu erwartenden Entwicklung der Dinge wohl zu optimistisch. Er erkannte gerne die Macht der wirklichen Strömungen der Zeit an. (Daß er übrigens nicht etwa unsere Zeit und ihre innere Beschaffenheit in jeder Hinsicht rosig ansah, hat er durch anderweitige, höchst berechtigte Ausführungen bewiesen.) Nicht mit Recht wirft man ihm zum Teil Begünstigung des Utilitarismus vor, wie denn mit diesem Begriff — ebenso wie mit dem des Idealismus — eine bedauerliche Voreingenommenheit und

tatsächliche Unklarheit viel Mißbrauch treibt. Besonders sicher und überzeugend erscheint mir seine Beweisführung gegen die nicht ganz geklärten, die Gymnasialbildung bedrohenden Forderungen der Naturforscherkommission, und auch die bei dieser Gelegenheit entwickelte Unterscheidung zwischen dem bildenden Einfluß der Geistes- und der Naturwissenschaften. Paulsen, in dem viele einen Gegner des Humanismus zu sehen sich gewöhnt haben, bekennt und erweist sich hier (wie auch sonst deutlich genug) ausdrücklich als Humanist, allerdings in einem neuen und weiten Sinne. Neben jenem Thema dürfte das der wünschenswerten Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe am anregendsten behandelt sein, und Anregung ist hier besonders willkommen, da die Frage noch in viel volleren Fluß kommen muß. Eine weitgehende — bis jetzt leider viel zu hochgespannte — Hoffnung deutet sich an, wo auf eine mögliche Verbindung zwischen philosophischem und Religionsunterricht auf unserer Oberstufe die Rede kommt.

Allerlei sehr treffenden Urteilen begegnet man zwischendurch. Es sei nur auf die Einführung des Begriffs der 'Schuldemagogen' hingewiesen. Hier und da — die einzelnen Stellen seien nicht herausgehoben — kommt auch mindere Gerechtigkeit zum Ausdruck. Viel zu optimistisch ist mir P. immer in Beziehung auf unsere deutschen Universitäten erschienen. Er hatte so viel Anlaß, mit Art und Erfolg seiner eigenen Einwirkung zufrieden zu sein, daß ihm Eindrücke des tatsächlich Mangelnden nicht leicht kamen.[1]) Und zu pessimistisch dürfte seine Auffassung der Stellung und Betätigung der Schulräte sein, wie er sie namentlich in den Erörterungen über eine Neugestaltung der Reifeprüfung wiederholt darlegt. Darüber ließe sich eine eigene, ausführliche Abhandlung schreiben, und vielleicht kann es in Zukunft einmal geschehen. Viel ungünstige Mitteilungen müssen unserm edlen Verfasser hierüber zugekommen sein, und das Bild, das er sich dann selbst gemacht hat, ist meines Erachtens zu geradlinig und zu hohl. Weder der Zufall noch die Herrenlaune des Kommissars übt bei den Reifeprüfungen so viel Einfluß wie man sich's zu denken scheint. Aber über diese ganze Frage darf man weiter nachdenken, darf Änderungen des Bestehenden anstreben und mag Besseres erreichen. Die beste Neugestaltung der Prüfung überhaupt ist sicher noch nicht gefunden (wenn sich überhaupt eine beste finden läßt). Daß die Abschaffung oder etwas ihr Nahekommendes unter den heutigen Verhältnissen ein verhängnisvoller Fehler wäre, ist meine Überzeugung immer geblieben. In den Erörterungen über die jüngste Neugestaltung des weiblichen Bildungswesens in Preußen sind wiederum viele Seiten der Sache mit Weitblick und Besonnenheit erwogen, und man folgt diesen Ausführungen gerne, während unter den Frauen selbst gegenüber der ganzen Neuordnung nach wie vor viel Meinungsverschiedenheit, Unzufriedenheit und Gereiztheit sich kund tut.

Im ganzen hat Paulsens Auge gut und scharf geblickt, bis zuletzt. Darüber, daß es brechen und sich schließen mußte, ist eine große Klage durch Deutschland und über dessen Grenzen hinaus gegangen, und auch solche, die ihm mehr gegnerisch als zustimmend gegenüberstanden, haben mitgetrauert. Aber er ist aufrecht gestorben. Er ist geschieden im Vollbesitz seiner geistigen Kraft und seines Ansehens. In Erz oder Stein wird uns in einiger Zeit wohl sein Abbild vor Augen gestellt werden. Kernhaft fest steht das Bild des Lebendigen für immer in der Erinnerung der vielen, die ihn kannten.

Wilhelm Münch.

[1]) Eine sehr abweichende Auffassung habe ich meinerseits in der zweiten Bearbeitung meiner 'Zukunftspädagogik' S. 323—342 zum Ausdruck gebracht. Aber es ist schwer, in die durchaus vorherrschende Überzeugung von der Vollkommenheit unserer Universitäten Bresche zu legen

ALTE GESCHICHTE UND GEGENWART[1]

Realpolitisches aus der Schule

Von Wilhelm Knögel

Die alte Geschichte hat am Gymnasium nicht mehr die frühere Vorzugsstellung, und selbst in ihrer Einschränkung findet sie Verächter und Feinde, die sie noch mehr zurückdrängen möchten. Die Gründe dafür sind bekannt genug: man glaubt vielfach, sie habe für die heutige Zeit keine oder ganz geringe Bedeutung: was von ihr zu wissen nötig sei, könne man in kürzerer Frist bewältigen. Den Vertretern dieser Anschauungen stehen diejenigen gegenüber, die in der Beschränkung der alten Geschichte auf die Obersekunda eine Zurückdrängung der gymnasialen Eigenart erblicken und daher die frühere Ordnung der Dinge wiederhergestellt sehen möchten.

Zwischen diesen Parteien steht die große Zahl der Fachlehrer, die, ohne sich in den Streit der Meinungen zu mischen, auf dem Boden der tatsächlichen Verhältnisse schlecht und recht ihre Pflicht tun. Und doch ist gerade ihr Wirken in jenem Kampfe nicht ohne Bedeutung. Denn je mehr es ihnen gelingt, die in den längstentschwundenen Zeiten schlummernden Kräfte zu entbinden und zur Entfaltung zu bringen, desto wirksamer werden sie mindestens einer weiteren Einschrumpfung des Unterrichtsfaches Einhalt tun. Der ganze Unterricht muß den Beweis liefern, daß die Geschichte der Griechen und Römer keineswegs auf dem Range jener Literaturwerke steht, die uns nichts mehr sagen und darum nur literarische Bedeutung haben. Es gilt vielmehr durch die Tat zu zeigen, daß wir in unserem Fache für die Gegenwart arbeiten.

Man wende nicht ein, daß der Gegenstand schon durch die Rücksicht auf das Verständnis der Klassiker gefordert werde, mit deren Wert der ganze Organismus des Gymnasiums stehe und falle. Das wird man zugeben können, man wird dabei aber nicht vergessen dürfen, daß damit für den Umfang und das Maß des Stoffes nicht eben viel gewonnen ist. Von dem Gesichtspunkte der Rücksicht auf die Klassiker allein wird man manches als unnötig ausscheiden können, zumal da das Wesentliche des Rahmens ja doch die Lektürestunde selbst liefern muß.

Also aus sich selbst heraus muß sich die alte Geschichte rechtfertigen: sie

[1] Vortrag, gehalten in der Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 29. Januar 1909.

muß sich neben die Klassiker in den Dienst der allgemeinen Aufgaben und Ziele des Gymnasiums stellen. Die Möglichkeit dazu ergibt sich grundsätzlich, wenn wir ihre Eigenart uns klarmachen. Diese beruht auf zwei Punkten: erstens ist die alte Welt eine abgeschlossene Welt, die ein abschließendes Urteil über die Entwicklung und den ganzen Verlauf der Dinge ermöglicht, und zweitens ist sie eine Welt mit reichem Lebensinhalt, die auf allen Gebieten unseres Daseins für die Kultur aller Zeiten und Völker dauernde und man möchte sagen internationale, über dem Streite der Parteien und Konfessionen stehende Werte geschaffen hat. In diesen beiden Punkten liegt der Vorzug vor der Geschichte eines jeden modernen Volkes, die noch im Flusse ist und deren Lebensinhalt, obwohl er gewiß wesentlich reicher und vielgestaltiger ist, doch für die Gesamtheit der Kulturnationen eine ungleich geringere Bedeutung hat.

Was wir somit a priori als durchführbar erkannt haben, ist bereits von berufenen Männern im einzelnen näher nachgewiesen worden. Unter denen, die die Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart zum Gegenstande ihres gelehrten Interesses gemacht haben, mögen hier besonders Robert Pöhlmann und Eduard Meyer genannt sein. Von Pöhlmanns Abhandlungen über Altertum und Gegenwart (München 1895) gehören besonders die erste und zweite hierhin. Die erste behandelt das Thema: 'Das klassische Altertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers', die zweite ist betitelt: 'Zur Methodik der Geschichte des Altertums'. Was die Abhandlungen wollen, ergibt sich aus folgenden Worten: 'Kann es für eine Erziehung, welche die Geister für die großen sozialen Bewegungen und Kämpfe des Jahrhunderts vorbereiten und ausrüsten will, ein wertvolleres Bildungsmittel geben, als diese Geschichte von Hellas und Rom, wo wir auf beschränktem Raum in den einfachsten, durchsichtigsten Formen, in plastischer Anschaulichkeit und Klarheit, weil in voller Freiheit und Öffentlichkeit, die Faktoren und Kräfte sich entwickeln und am Werke sehen, deren Kenntnis und richtige Beurteilung die Grundbedingung des Verständnisses von Staat und Gesellschaft, die Voraussetzung aller politischen Bildung ist? Wie viel leichter kommen hier einem noch ungeschulten politischen Denken die Kausalzusammenhänge zum Bewußtsein, wo infolge der Kleinheit des Raumes das Spiel der staatlichen Kräfte in raschem Wechsel von Wirkung und Gegenwirkung sich bewegte und daher die zeitlichen Abstände von Ursachen und Wirkungen so viel geringer waren, als in unseren Großstaaten!'

Von den einschlägigen Schriften Eduard Meyers sei nur an seine Rede[1]) über humanistische und geschichtliche Bildung erinnert. Hier betont er, wie

[1]) Vortrag, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 27. Nov. 1906, Berlin 1907. Übrigens verdienen die Ausführungen im deutschen Unterrichte der Prima des Gymnasiums eine eingehende Besprechung, da der ganze Ideenkreis die engsten Beziehungen hat zu dem, was die Prima beschäftigt. In einem Aufsatze den Gedankengang der Rede darlegen zu lassen, ist der Mühe wert.

'alle die großen Probleme der Gegenwart schon die antiken Kulturvölker bewegt haben', und folgert daraus, 'daß von hier aus eine unmittelbare Belehrung für die Gegenwart, eine Schärfung des historischen Blicks für die Probleme unserer eigenen Zeit gewonnen werden kann'.

So scheinen die Wege seitens der Wissenschaft für die Praxis der Schule völlig geebnet zu sein — scheinen, denn vergessen wir nicht, daß wir von der Frage ausgegangen sind, ob und inwieweit die alte Geschichte auf dem Gymnasium betrieben werden soll, und für die Beantwortung dieser Frage haben jene Darlegungen nur mit einer wesentlichen Einschränkung ausschlaggebende Bedeutung. Es muß erst festgestellt werden, ob und in welchem Umfange jene tatsächlich bestehenden Beziehungen im Unterrichte zur Geltung kommen können. Dadurch verschiebt sich das Bild wesentlich. Kein Zweifel, daß zum Beispiel E. Meyers Vortrag über die Sklaverei im Altertum (Dresden 1898) die Anschauungen des Lehrers klärt und fördert, und doch wird dieser sich kaum entschließen, in Obersekunda darauf zurückzukommen, und zwar deshalb, weil da mittelalterliche und neuzeitliche Zustände herangezogen werden, die dieser Klasse fremd sind und auch nicht mit kurzen Worten verständlich gemacht werden können. Immerhin bleiben wir insofern noch innerhalb des Möglichen, als in Prima eben diese Zustände Anlaß geben, auf das Altertum zurückzugreifen. Dagegen müssen andere Beziehungen, wie sie namentlich Pöhlmann nachweist, an der Schwelle der Schule Halt machen, leider zum Teil gerade diejenigen, die dem Gebildeten am meisten einleuchten. Es ist unmöglich, vor Obersekundanern es auszusprechen, daß 'die Nationalökonomie und Gesellschaftswissenschaft den unvergänglichen Bildungswert der Geschichte des Altertums laut und rückhaltlos anerkannt hat', oder gar, daß 'die Umwälzung der Staats- und Sozialwissenschaften wesentlich mit das Ergebnis einer Befruchtung der modernen Wissenschaft durch altklassische Anschauungen gewesen sei'. Man sieht, was die Schule zu leisten hat, ist etwas anderes als wenn 'der Kultur- und Rechtshistoriker, der Wirtschafts- und Sozialhistoriker, der Philologe und Politiker über die Stellung des Altertums zu diesen bedeutsamen Problemen' Aufschluß sucht.

So hat sich die grundsätzliche Frage zu einer hervorragend praktischen zugespitzt: nur diejenigen Gegenwartswerte aus der alten Geschichte können für uns Bedeutung beanspruchen, die nicht über den Gesichtskreis der Obersekunda hinausgehen. In diesen Grenzen bewegen sich die praktischen Winke, die Cauer in einem besonderen Abschnitt seiner Schrift Palaestra vitae gibt über die Art, wie man die alte Geschichte als Ringplatz des Lebens ausnützen und unter anderem die 'historischen Grundverhältnisse', Wirkung und Ursache, Anlässe und Gründe u. ä. an einfachen Beispielen veranschaulichen könne. Dasselbe gilt von dem noch mehr ins Einzelne und Konkrete gehenden Werkchen von Endemann 'Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen' (Bonn 1895).[1]

[1] Nähere Literaturangaben bei Neubauer 'Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen' in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. S. 482 ff.

Immerhin, was wir bei Cauer und anderen lesen, ist noch Theorie. Nur eine praktische Schwierigkeit ist dort beseitigt. Wollen wir aber in unserer Frage realpolitisch vorgehen, so dürfen wir die Augen auch vor einer weiteren Schwierigkeit nicht verschließen, die ihre praktische Lösung erschwert. Das ist die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit. Das ganze Pensum soll in einem Schuljahre in je drei wöchentlichen Stunden bewältigt werden, und von der Gesamtsumme kommen noch zwölf für erdkundliche Wiederholungen in Abzug. Denn täuschen wir uns nicht: wenn auch manche Einrichtungen, manche Kämpfe, manche Verhältnisse politischer, wirtschaftlicher, sozialer Art für moderne Verhältnisse lehrreich sind, auch ohne daß die Beziehungen ausdrücklich betont zu werden brauchen, so gehen doch daneben her viele andere Bildungselemente aus denselben Lebensgebieten, die zunächst latent sind, vielleicht auch ein klein wenig abseits der breiten Heerstraße des Geschehenen liegen, die daher erst aus dem Stoff herausgearbeitet werden müssen, und eben das erfordert Zeit. Demnach wird es gut sein, wenn wir Oskar Jägers Warnung vor 'Verstiegenheiten' in uns anklingen lassen, damit uns nicht der furor paedagogicus an didaktische Abgründe führe.

Noch viel weniger freilich sollen uns die Bedenken und Schwierigkeiten schrecken. Denn die Aufgabe, an die wir herantreten, erregt das Interesse des Schülers, und sie entspringt zugleich ganz aus dem Wesen und der Eigenart des Gymnasiums. Als im Jahre 1871 Arnold Schäfer in Bonn seine Rektoratsrede hielt über 'Die Bedeutung des Studiums der alten Geschichte für die Gegenwart', da betonte er ausschließlich ihren inneren Bildungswert, die aus der Beschäftigung mit ihr sich entwickelnde Urteilsfähigkeit, die in dem Staatsmann Barthold Georg Niebuhr fast verkörpert erscheine. Das entspricht ganz der damaligen Auffassung von der Aufgabe des Gymnasiums, und auch heute wollen wir an dieser grundsätzlichen Auffassung nicht gerüttelt wissen; was Arnold Schäfer gesagt hat, unterschreiben wir Wort für Wort. Dazu ist aber im Laufe der Jahre ein anderes gekommen, und beides zusammen vertreten Männer wie Pöhlmann, Meyer, Cauer. Wie wir die Behandlung der Klassiker, ohne ihren für alle Zeiten geltenden Wert zu schmälern, doch etwas mehr auf die Bedürfnisse der Gegenwart eingestellt haben, so suchen wir auch in der alten Geschichte konkrete Beziehungen zur Gegenwart. Entsprechend der Aufgabe des Gymnasiums das Tatsächliche als ein Gewordenes erkennen zu lassen, möchten wir auf die letzten Wurzeln der Kulturerrungenschaften auf den Gebieten des staatlichen Lebens, aber auch von Kunst und Wissenschaft innerhalb der oben skizzierten Grenzen zurückgehen und bis zu den ersten Versuchen, unsere Aufgabe zu erledigen, vordringen. Auch in diesem Sinne wollen wir zu historischem Denken erziehen, damit zugleich auch — wenn auch in zweiter Linie — etwas zur Bescheidenheit, zur Achtung vor dem, was die früheren Generationen unter ihren Verhältnissen Dauerndes und Unvergängliches geschaffen haben. Wir gedenken des Wortes, daß es unwissenschaftlich ist, undankbar zu sein.

Die in ihrem Kerne das Wesen des Gymnasiums keineswegs beeinträch-

tigende Verschiebung ist kein Zufall. Arnold Schäfer hat seine Rede im Jahre 1871 gehalten, und eben dieses Jahr bedeutet für uns Deutsche den Abschluß einer alten und das Heraufkommen einer neuen Zeit. Vorher fand die deutsche Jugend in dem Trieb nach immer reicherer und tieferer Erkenntnis volles Genüge und volle Befriedigung. Damals war Platon Alleinherrscher auf dem Gymnasium, neben ihm steht in dieser Schule von Athen, wie auf dem Raffaelschen Gemälde, jetzt Aristoteles. Wir sind eben in den letzten Jahrzehnten realistischer geworden, wir sind in größere Zusammenhänge in der Welt gestellt, die Wirkung der Außendinge auf unsere Jugend ist unvergleichlich stärker geworden.

Im übrigen sehen wir, daß die moderne Aufgabe nicht ganz neu ist: sie ist, möchte man sagen, gerade so alt, daß man über das Mögliche und Erreichbare hat Erfahrungen sammeln können. Und eben diese Erfahrungen fehlten noch, um die Kette des Beweises zu schließen, daß in der Tat am Gymnasium die alte Geschichte den Lebensinteressen dienstbar gemacht wird. Das gibt die Berechtigung, aus der Praxis zu berichten, und von diesem Gesichtspunkt aus wollen auch diese Darlegungen betrachtet werden. Daß es dabei nicht ohne die Wiederholung von längst Gesagtem abgeht, ist bedauerlich, liegt aber in der Natur der Sache.

Vielleicht rechtfertigt sich ein solcher Bericht aus der Erfahrung noch von einer anderen Seite aus. Wenn unsere Aufgabe im besten Sinne zeitgemäß ist, und wenn schon deshalb recht viele, zumal auch jüngere Fachgenossen an sie heranzutreten nicht abgeneigt sind, so wird ihnen ein solcher Versuch willkommen sein. Sie sehen doch wo und wie und sparen viele Zeit, bis sie in die Arbeit hineingewachsen sind; an der späteren Selbständigkeit werden sie darum doch keinen Schaden leiden, auch wenn die erste Vorlage noch so persönlich zugeschnitten ist.

Vorher aber müssen wir uns über den Begriff der Gegenwartswerte verständigen. Der Begriff ist vieldeutig: wir müssen ihn scharf umgrenzen, um das, was wir wollen, klar zu erkennen.

Er kann zunächst ganz äußerlich verstanden werden. Wir greifen in die Gegenwart über, wenn wir für den Schauplatz der Begebenheiten neben den antiken auch die modernen Namen lernen oder wiederholen lassen, beispielshalber, um ganz aktuell zu sein, die Namen der Gewässer und Straßen vom Ägäischen bis zum Asowschen Meere oder diejenigen der Donauprovinzen und der Donaufürstentümer. Der griechische Stadtstaat führt zu Hamburg, Bremen, Lübeck, von Alexander ist ein Schritt zu Alexandrien, von Philipp zu Philippopel, von Kaiser Konstantin zu Konstantinopel. Anlage und Zweck der im zweiten Samniterkriege schnurgerade gebauten via Appia werden verständlich gemacht an der von Berlin nach Metz führenden Kanonenstraße, die nach dem Kriege von 1870/71 angelegt wurde. Die geringe Bodenfläche und die geringe Einwohnerzahl von Attika und Lakonika werden veranschaulicht durch den Vergleich mit der kleinsten preußischen Provinz, mit Hessen-Nassau. Zu diesen Beziehungen örtlicher Art gehört es auch, wenn die Topographie des alten

Rom auf das päpstliche und das moderne Rom hinüberführt. Wer den Humor seines Berufs hat, wird die sacra via, obwohl sie der Sage nach die Fluchgasse ist, ins Christliche übersetzen lassen, und wenn dann ein findiger Kopf auf 'Kirchgasse' kommt, so liegt auch in dieser Harmlosigkeit doch der Sinn, daß die zum Tempel des Jupiter führende Straße Gestalt und Leben in der Phantasie angenommen hat. Dazu kommt anderes. Die Mykenische Kultur ist mit der Gegenwart und uns Deutschen verknüpft durch den Namen Schliemann. Wenn wir klimatische oder geologische Verhältnisse besprechen, so fußen wir ebensofest in der Gegenwart wie im Altertum. An die Kämpfe der Römer mit den Germanen erinnert uns der Grenzwall, dem sich gerade in unserer Zeit die Forschung mit bewundernswerter Umsicht und mit überraschendem Erfolge zugewendet hat. Im übrigen scheiden diese Kämpfe für unsere Darlegungen ganz aus, da sie bereits zur deutschen Geschichte gehören und daher für uns nicht etwa bloß Gegenwartswert, sondern Affektionswert haben. Weiter: die Schlacht bei Cannä stellen wir zusammen mit der bei Jena, zugleich auch mit Beziehung auf die Folgen, und in ähnlicher Weise die griechischen Nationalspiele mit den deutschen Turnfesten in Hinsicht auf die nationale Bedeutung beider. Wir sehen also, Beziehungen die Menge, und leicht ließen sie sich vermehren, aber sie haben keinen eigenen, selbständigen Wert: sie sind eben in erster Linie Handhaben, den Unterricht zu beleben, oder Momente, das Interesse zu erhöhen, können aber die Beschäftigung mit dem Altertum nicht rechtfertigen.

Den Scheinwerten stehen diejenigen Gegenwartswerte gegenüber, die durch ihren Inhalt für die Erziehung oder den Unterricht Bedeutung haben. Von diesen haben die Erziehungswerte mit allem Echten und Guten in der Welt das gemeinsam, daß sie, jedem Schein und falschen Wesen abhold, aus den Dingen und Personen heraus wie von selbst zu uns sprechen, ohne eines Dolmetschers zu bedürfen. In dieser Hinsicht machen sich am stärksten die überragenden Persönlichkeiten durch ihr Vorbild geltend. Die Tapferkeit des Leonidas hat noch auf keinen Jüngling ihres Eindrucks verfehlt, Alexander, Hannibal, Cäsar wecken den Willen zum Wirken, den Willen zur Tat, Epaminondas und Demosthenes erziehen durch das ἦθος ihres geschlossenen Wesens, Solon durch die σωφροσύνη im Denken und Handeln. Dazu der Niederschlag, den die Tugenden und Heldentaten der Völker in der Brust zurücklassen; die Bauerntugenden der Römer, Einfachheit, Sittenreinheit, Aufopferungsfähigkeit, haben an ihrer Bedeutung noch nichts eingebüßt. Staatsbewußtsein lernt das heranwachsende Geschlecht von den Römern wie von den Spartanern, Unterordnung des einzelnen unter die Interessen der Gesamtheit, die Überzeugung, daß der Teil nicht gedeihen kann, wenn das Ganze Schaden leidet. Das soll man nicht unterschätzen in einer Zeit, die Gefahr läuft, einem allzuweichlichen Subjektivismus zu verfallen, und zumal sollen wir Deutsche es nicht unterschätzen, die wir den Partikularismus noch keineswegs überwunden haben. Das sind alles ideale Lebenswerte, die heute wie früher den Menschen hinausheben über die kleinen, engen Sorgen des Tages, und sie verlieren auch dadurch

nichts an Bedeutung, daß 'der deutsche Idealismus auf diesen Gebieten unendlich viel wertvoller ist als der hellenische Idealismus'. Als diese Worte auf dem letzten Alldeutschen Verbandstage in Berlin gesprochen wurden, wir hätten aus freudigem Herzen in den allgemeinen Beifall miteingestimmt. Denn zweifelsohne ist christlich germanisches Empfinden reicher, nachhaltiger, tiefer, aber daraus sollte man nicht folgern, daß die höhere Schule des griechischen Idealismus entraten könne. Denn er ist in die Weltgeschichte eingetreten unter Verhältnissen, die das Wesen des wahren Patriotismus durch den Gegensatz klar hervortreten lassen. Die Perserkriege bedeuten nichts anderes als den Kampf freier Männer, deren jeder aus heiliger Begeisterung Gut und Blut für das Vaterland hinzugeben bereit ist, gegen eine Herde von Sklaven, die der Despot zum Teil in die Schlacht peitschen muß. Wie weiß doch Herodot — fast mit Entdeckerfreude — den Gegensatz in den Gesprächen des Königs Xerxes mit dem Griechen Demaratos herauszuarbeiten! Dieser griechische Patriotismus ist kulturschaffend, wie der orientalische kulturzerstörend war. Eine solche Gegenüberstellung gibt der empfänglichen Seele des Knaben bleibende Eindrücke und seinen Anschauungen dauernde Richtung. Und auch im öffentlichen Leben sollte man das nicht vergessen haben. Der Patriotismus hat doch auch seine Stufen je nach dem Bildungsgrad des einzelnen, und wer anderen hier vorangehen will, muß nationale Selbsterkenntnis gewonnen haben an dem Empfinden fremder Völker. Damit kommen wir auf das oben zitierte Wort zurück. Der es gesprochen, kennt offenbar den griechischen Idealismus, sonst hätte er den deutschen nicht daran messen können. So ist es gut, und so soll es bleiben; denn der Vergleich klärt über Gefühl und Empfinden auf, und durch historisches Vergleichen scheidet sich der Gebildete von dem Ungebildeten, der Führer und Berater des Volkes von der Masse. In der Tat, es hieße ein Bollwerk des Patriotismus niederreißen, wenn man in den höheren Schulen vergäße, der Zeit recht gründlich zu gedenken, in der das echte Vaterlandsgefühl zum erstenmal in Frische und Ursprünglichkeit zutage getreten ist.

Zu diesen aus sich selbst wirkenden Erziehungswerten kommen nun diejenigen Werte hinzu, die für den Unterricht von Wichtigkeit sind und vielfach zum Unterschiede von jenen erst aus dem Stoff herausgeholt werden müssen. Es gilt also aus der alten Geschichte für Aufgaben und Probleme der Gegenwart zu lernen, sei es daß wir bis zu ihren Wurzeln selbst vordringen, sei es, daß wir im allgemeinen unsere komplizierteren Verhältnisse an relativ einfacheren Maßen übersehen lernen und so durch Vergleichen geschichtliches Urteil anbahnen und fördern. Dabei wird es oft nicht sowohl darauf ankommen, Änlichkeiten herauszufinden, als vielmehr durch die Ähnlichkeiten hindurch bis zu den Verschiedenheiten vorzudringen. Und so mag sich der Unterricht wohl manchmal zu einer Art politischer Propädentik ausgestalten.

Damit haben sich allmählich diejenigen Bildungselemente von den übrigen geschieden, die wir hier im engeren Sinne als Gegenwartswerte bezeichnen und die im Unterrichte zu hüten und zu pflegen unsere besondere Aufgabe sein

soll. Es ist kein niedriges Ziel, das uns damit gesteckt wird, und wir könnten es nicht oder doch nur unvollkommen erreichen, wenn wir nicht durch die Klassiker in die ganze Anschauungswelt der Griechen und Römer eingeführt würden. Dazu kommt aber noch ein anderes, vielleicht etwas Wichtigeres. Für die Belehrungen, wie wir sie vorhaben, ist die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache eine wenn auch nicht geradezu unerläßliche, so doch äußerst wünschenswerte Vorbedingung: erst diese beiden Sprachen geben den Schülern das Rüstzeug zum vollen, fast restlosen Verständnis aller einschlägigen Erörterungen. Denn der Begriffe aus den verschiedensten Gebieten des staatlichen Lebens — um von den Künsten und Wissenschaften hier ganz abzusehen —, die, von den Griechen und Römern geprägt, noch heute als internationale Werte im Umlauf sind, gibt es recht viele, und da wir in der Lage sind, diese mit unseren Schülern sprachlich zu erklären und auf ihre Grundbedeutung zurückzuführen, so tritt ihr Wesen viel deutlicher heraus, und erst recht, wenn vielleicht der moderne Sinn mit dem ursprünglichen nicht ganz übereinstimmt. So wird man die Etymologie in der Geschichte ebensowenig vernachlässigen dürfen, wie im Sprachunterricht, wo sie — wie dem Fachmann bekannt ist — für die Sache oft überraschende Dienste leistet, etwa wenn wir *desperare*, *ἀπονοεῖσθαι* und verzweifeln nebeneinanderstellen. Greifen wir einige Beispiele aus der Geschichte heraus! '*rex*' und 'König' sind nicht dieselben Begriffe: *rex* ist das personifizierte *regere* und bezeichnet ganz unpersönlich lediglich den Beruf, 'König' ist verwandt mit *genus* und *γένος* — um von den Beziehungen zum Altgermanischen abzusehen —, bedeutet demnach einen Mann von vornehmer Herkunft. — Im Gegensatz zu *rex* ist der *consul* aufgekommen: statt des einen sind es zwei geworden, das ist das Wesentliche an der Änderung, und eben dieses sagt uns das Wort *consul*, das mit *salire* zusammenhängt, sei es nun, daß der Begriff des Springens sich verflüchtigt hat in den des (Zusammen-)Tretens (zum Zwecke der Beratung) oder gar — was freilich weniger wahrscheinlich ist — in den allgemeineren des Seins, wie in *exul* und in *insula*, so daß dann der Begriff des Zusammenseins, der Zweiheit noch schärfer hervorträte. — Das Wort Nation hängt mit *nascor* zusammen, und bis auf den heutigen Tag hat die Nation, als Kulturgemeinschaft die Grundlage des Staates, die gleiche Abstammung ihrer Glieder zur Voraussetzung — ein Kriterium, das auch die Ausnahmen keineswegs ausschalten. Im Gegensatz zum Staat steht die staatliche Utopie, auf die uns Platons Idealstaat führt: auch hier wird, wenn man nicht vorzieht, in Obersekunda noch auf das Wort zu verzichten, die Etymologie eine solide Grundlage des Verständnisses abgeben. Andere Ausdrücke sollen nur im Vorbeigehen Erwähnung finden: z. B. die Ausdrücke für die verschiedenen Staatsverfassungen, dann die Worte Kultur, Zivilisation, Politik, Republik, Autonomie, Anarchie, Strategie, Taktik. Alle diese Begriffe sind im Laufe der Jahrhunderte wie Münzen abgegriffen und abgenutzt, aber indem die Etymologie sie uns in frischer Prägung vorführt, erkennen wir in dem abgeblaßten Bild in voller Klarheit die ursprünglichen Schriftzeichen.

Die Worterklärung hat aber, abgesehen davon, daß sie den Schüler recht nahe an die Dinge heranführt, um sie zu 'begreifen', auch noch den grundsätzlichen Vorteil, daß sie in ihm den Drang entwickelt, überhaupt sich nicht mit allgemeinen, verschwommenen Vorstellungen zu begnügen, sondern fest umrissene Bilder in sich aufzunehmen. Diesem Drange kommt die geschichtliche Belehrung entgegen, die den Begriff als einen unter bestimmten Verhältnissen gewordenen erkennen läßt. Unter diesem Sehwinkel treten wir zunächst an die orientalische Geschichte heran, um sie, entsprechend ihrer Stellung im Lehrplan, in Kürze abzutun.

Diese Kürze soll aber nicht so verstanden werden, als ob die alten Ägypter, Babylonier, Assyrer, Meder und Perser uns heute gar nichts mehr zu sagen hätten. Daß unsere Schüler mit diesem Gedanken an die Sache herangehen, ist bekannt und begreiflich genug. Um so erstaunter sind sie, wenn sie nach und nach von den unvergänglichen Kulturwerten, man könnte sagen, von den letzten Fasern unserer Kultur, hören, die wir jenen Völkern verdanken, und sie selbst dann die Spuren der orientalischen Nachwirkungen in unserem Dasein einmal zusammenstellen. Das ergibt nach dem Neubauerschen Lehrbuch mit unbedeutenden Ergänzungen folgendes Bild. Unser Kalender führt über Gregor auf Cäsar, aber der Berater Cäsars war der Ägypter Sosigenes. Die Ägypter haben die Glasfabrikation entdeckt und wurden darin die Lehrmeister der Phönizier. Den Phöniziern hinwiederum verdanken wir die Purpurfärberei, und vor allem eine der Grundlagen jeder Zivilisation, die Schrift. Schüler der Babylonier sind wir, wenn wir mittels des Tierkreises den Stand der Sonne bezeichnen und wenn wir diesen Kreis in 360 Grade teilen. Demselben Volke verdanken wir die Einteilung des Monats in vier siebentägige Wochen und die Namen der Wochentage, die nach Sonne, Mond und den Planeten Mars, Merkur, Jupiter, Venus, Saturn benannt sind. Reellen Gegenwartswert hat es vollends zu hören, daß infolge des regen Austauschs der Erzeugnisse zwischen den Völkern in Vorderasien zuerst eine Verständigung über ein gemeinsames Maß und Gewicht herbeigeführt wurde und daß an Stelle der Viehwährung allmählich als allgemein üblicher Wertmesser in Handel und Verkehr das Geld aufkam. Dazu gehört, daß die Lyder zuerst Münzen geprägt haben.

Das sind nicht wenige und nicht unwichtige Lebensfaktoren, die uns unmittelbar zur orientalischen Kultur in Beziehung setzen. Denken wir sie uns einmal als nicht vorhanden, und wir werden erst ihre Bedeutung und Tragweite würdigen. Indem aber der Unterricht die Bloßlegung dieser Beziehungen sich besonders angelegen sein läßt, verliert die orientalische Geschichte viel von ihrer Fremdartigkeit; vielleicht auch daß den Schülern schon hier an der Schwelle der Geschichte der Gedanke aufdämmert, wie sehr wir doch in der Schuld der vergangenen Zeiten sind. Was die Kulturvölker vor Jahrtausenden, auch sie im Kampfe ums Dasein und um die Rätsel des Lebens, entdeckt, errungen und der Nachwelt als Erbe auf den verschiedensten Gebieten menschlicher Tätigkeit hinterlassen haben, erscheint uns Spätgeborenen als Gemeingut,

als etwas Selbstverständliches, von dem wir souverän Gebrauch machen. Solche Gedanken sollen in der Schule ausgesprochen werden, damit das heranwachsende Geschlecht Respekt bekomme vor den Fortschritten, die die Menschheit hat machen müssen, um die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten zu erreichen, die heute der einfache Mann aus dem Volke handhabt.

Mit diesen Erwägungen hängt ein andres zusammen. Suchen wir nämlich von dem dargelegten Standpunkt aus die orientalische Geschichte fruchtbar zu machen, so erhält sie ihre Existenzberechtigung am Gymnasium nicht mehr ausschließlich als Anhängsel der griechischen Geschichte, im besonderen der Perserkriege, sondern sie erhält eine wenn auch nicht eben große Selbständigkeit, zu der auch die Forschungen der letzten Jahre eine weitere Berechtigung geben. Freilich werden wir gerade durch unsre kulturgeschichtlichen Zusammenstellungen uns andrerseits auch bewußt, daß das berechtigte Maß von Selbständigkeit noch nicht Gleichwertigkeit mit der griechisch-römischen Geschichte bedeutet. Denn sie haben uns auch die Augen dafür geöffnet, daß die bisherigen Errungenschaften der Kultur doch erst ihre Anfänge bedeuten, daß die morgenländische Kultur eine beschränkte und äußerliche ist. Zwar orientieren wir uns bereits in der Welt, und manche Einrichtungen sind für Handel und Verkehr von bleibender Bedeutung, aber noch ist (von Israel abgesehen) der Mensch nicht entdeckt, noch kennt man nicht seine Freiheit und seinen sittlichen Willen, die ganze Welt, die in seinem Inneren lebt und Lebensinhalte erzeugt. Begreiflich, daß zumal der Begriff fehlt, der der Kultur neue Wege gewiesen hat: der Begriff des am Gemeinwesen innerlich teilnehmenden Bürgers.

So kommen wir zur griechisch-römischen Geschichte. Das ist uns fast ein Begriff geworden, und zweifellos gehört die Kultur der Griechen und Römer aufs engste zusammen, so eng, daß Wendland die römische Kultur als einen Palimpsest mit unterer römischer und oberer griechischer Schrift bezeichnen durfte. Und doch wird es gut sein, im Unterricht auch das Trennende hervorzuheben. Zu diesem Zwecke wird man gleich zu Anfang die Frage aufwerfen: welcher Unterschied zwischen der griechischen und der römischen Geschichte ergibt sich schon aus dem Ausdruck? Kluge Schüler finden bald heraus, daß jenes die Geschichte eines Volkes, dieses die einer Stadt bezeichnet, und von da ist nur ein Schritt bis zu der Ergänzung: 'eines Volkes, das nie zur politischen Einheit gekommen ist' und 'einer Stadt, die die Welt erobert hat'. Damit ist aber für das Ganze das Leitmotiv gegeben, wie ja auch wohl das geschichtliche Denken geklärt und gefördert worden ist. — Mit dem politischen ist der kulturgeschichtliche Unterschied von vornherein zusammenzustellen. Das Griechentum zeichnet sich aus durch die Entfaltung aller geistigen Kräfte im Menschen, das Römertum durch die Trainierung des Willens, dort menschliche, hier gesellschaftliche Tugenden, dort Individualitäten, hier immer wieder Römer, dort die Grundlage jeder persönlichen Kultur, hier die Grundlage der Staatsweisheit. Um das der Jugend anschaulicher zu machen, weisen wir auf folgendes hin: Philosophie, Philologie, Theologie, Mathematik, Historie, Technik sind griechischen Ursprungs, aber von den Römern haben wir die Jurisprudenz,

freilich auch — als Ausnahme — die Medizin, während der Arzt (ἀρχιατρός) wieder den richtigen Ursprung zeigt. So mag man auch den abstrakten Gedanken an Chamberlains[1]) Vergleich veranschaulichen. Er nennt die griechische Geschichte einen Baum, dessen Krone sich mächtig entfaltet und viele Blätter und Blüten trägt, während er die Römer als das wurzelhafteste aller Völker bezeichnet: dieser Baum hat wenig Blätter, noch weniger Blüten, aber einen unvergleichlich starken Stamm.

So ergänzen sich beide Völker für den Unterricht aufs beste; indem sie aber sich zugleich voneinander abheben, tritt ein jedes Volk in seiner Eigenart scharf heraus, und indem weiterhin die Schüler mit diesen allgemeinen Gesichtspunkten vor den Einzelkenntnissen vertraut werden, erhalten sie den Faden in die Hand, an dem sie sich in der Masse des Stoffs zurechtfinden. Damit kommen wir vom Allgemeinen zum Besonderen.

Wenn auch die Griechen gegenüber den Römern an Staatsgesinnung im allgemeinen zurückstehen mögen, so haben sie doch der Nachwelt die politischen Grundbegriffe als Erbe überlassen. Sie sind hier entsprechend den einfachen Verhältnissen elementar und einfach und haben namentlich den Vorzug, daß sie organisch aus dem Bedürfnisboden herausgewachsen zu sein scheinen und sie die Jugend nicht wie seelenlose, abstrakte Begriffe in einem Handbuch der Staatslehre anmuten.

Fast das erste, was der Obersekundaner — sobald er historischen Boden betritt — lernt, sind die Staatsformen, die ihm nebeneinander und nacheinander vor Augen treten. Daraus ergibt sich das schon von Aristoteles entworfene Schema: I. Normalverfassungen (ὀρθαὶ πολιτεῖαι) 1. Königtum, 2. Aristokratie, 3. Demokratie; II. Ausartungen (παρεκβάσεις) 1. Tyrannis, 2. Oligarchie, 3. Ochlokratie. Dieses Schema wird der Lehrer an Beispielen aus der Weltgeschichte erläutern und zwar auch unter dem Gesichtspunkt, daß der Name nicht immer die Sache trifft, worauf wir dann bei der römischen Republik noch einmal zu sprechen kommen.

Das Verständnis für das Wesen der Staatsformen wächst mit dem Verlauf der griechischen Geschichte. Der Unterschied zwischen den alten und den modernen Republiken in der Repräsentation des Volkes wird aufgedeckt. Das meiste und Bildendste lernt die Jugend aber aus den Verfassungen des Lykurg und des Solon, die fast *in usum Delphini* in die Anfänge der griechischen Geschichte gestellt zu sein scheinen. Sie müssen eingehend behandelt und sorgfältig verglichen werden, um jede in ihrer Eigenart zu erkennen, die durch die politischen Umgestaltungen des Kleisthenes und des Perikles noch deutlicher heraustritt. Denn der Gegensatz zwischen Aristokratie und Demokratie zieht sich von jetzt ab durch die ganze Weltgeschichte hindurch, und der werdende Staatsbürger wird lernen, daß mit diesem Gegensatz die Lebenslänglichkeit oder die zeitliche Beschränkung des Amtes zusammenhängt, daß der Stammescharakter dabei eine Rolle spielt, daß die Entwicklung als Ackerbau-

---

[1]) Chamberlain, Grundlagen des XIX. Jahrh. 2. Auflage. München 1900. 1. Hälfte, S. 129.

oder Industrie- und Handelsstaat oft damit Hand in Hand geht. Das sind alles Gedanken, die nicht über die Köpfe von Obersekundanern hinweggehen. Man darf wohl auch in einer nicht allzuschwachen Klasse darauf hinweisen, daß der aristokratisch regierte Staat auf dem Grundsatz der Autorität und des Gesetzes, und der demokratisch regierte auf dem der Selbstverantwortung und der Freiheit beruht. Bei der Wichtigkeit dieser Grundbegriffe — die in der Welt der Wirklichkeit freilich nie ganz rein in die Erscheinung treten — ist es wahrhaftig keine verlorene Zeit, wenn wir aus Perikles' Leichenrede die bezeichnenden Stellen vorlesen, und falls der Lehrer bei der Darlegung des Staatsideals, wie es Perikles vorschwebte, etwas von dem Geiste der Selbstverantwortung verspürt, der in dem Freiherrn von Stein lebte und wirksam war, so mag er es nur aussprechen: das ist nicht schwer zu begreifen, und es ist lehrreich, daß für das Aufblühen und innere Wachstum der Staaten heute wie damals dieselben Faktoren gelten.

Aus dem Gegensatze zwischen den beiden Verfassungen lernen wir auch, daß sie mit dem Charakter und den Lebensbedingungen des Staates eng zusammenhängen. Zu demselben Ergebnis gelangen wir, wenn wir das Prinzip der Solonischen Klasseneinteilung, die Abstufung der bürgerlichen Rechte nach dem Vermögen, in bezug auf die Relativität seiner Berechtigung prüfen, selbstverständlich nur das Verständnis weckend und vorbereitend, nicht völlig erschließend, wie in allen diesen Dingen. Man frage daher die Schüler, was sie von unserem Standpunkt aus an jenem Prinzip auszusetzen hätten. Neben verfehlten Antworten habe ich doch auch die gehört, der damalige Besitz sei Grundbesitz gewesen, und wir verständigten uns dahin, daß allerdings der Grundbesitzer sich mehr an die Scholle und den Staat gebunden fühle, als der Kapitalist. Ein andrer bemerkte: 'Dem Armen ist sein Besitz ebenso lieb und der Verlust ebenso hart', und ein dritter sagte: 'Jeder einzelne hat heutzutage Verpflichtungen vom Staate auferlegt bekommen. Da kümmert er sich mehr darum'. Das ist zwar kein ausnehmend geschicktes Deutsch, aber es läßt doch den Gedanken erkennen, daß mit den größeren Anforderungen, die der Staat an die Gesamtheit der Bürger stelle, auch deren Rechte gewachsen seien. Eigentümlich war, daß von diesen Verpflichtungen dem Staate gegenüber nur die Steuerpflicht und die Militärpflicht erwähnt wurden: auf die Schulpflicht mußte erst hingewiesen werden. Und diese führte dann wieder dazu, neben den Besitz die Bildung zu stellen und die Augen dafür zu öffnen, daß die eben infolge der allgemeinen Schulpflicht im ganzen Volke verbreitete Bildung auch in dem einfachen Manne aus dem Volke Interesse und Verständnis für den Staat und seine Aufgaben geweckt habe, und daß weiterhin, je tiefer die Bildung des einzelnen geht, er in der Regel eher imstande sei, zu den gegebenen Aufgaben selbständig Stellung zu nehmen, und zugleich um so eher die Überzeugung gewinne, daß das Heil des Einzelnen von dem des Ganzen unzertrennlich ist. In dieser elementaren Weise mögen wir den zukünftigen Staatsbürger, von einfachen Zuständen ausgehend, mit einigen wesentlichen Faktoren vertraut machen, die ein Urteil über Rechte und Pflichten der Bürger anbahnen. Damit bleiben

wir — aus guten Gründen — von der praktischen Lösung des Wahlrechts in respektvoller Entfernung, vielmehr wird unsere Plauderei, wie schon angedeutet, mit der Bemerkung abgeschlossen werden, daß es eine schematische Lösung derartiger Fragen nicht gibt, sondern daß sie aus den historischen Bedingungen jedes staatlichen Gefüges heraus erledigt werden müssen.

Immerhin: es ist doch schon ein bischen politische Einsicht, gelernt zu haben, daß jeder Staat sein eignes Leben hat. Nebenbei lernt die Jugend wieder von Solon eine Kleinigkeit, die wichtiger und eines größeren Eindrucks sicher ist, als es zunächst den Anschein hat. Nachdem wir Solons Gesetzgebung dargelegt haben, fügen wir hinzu, daß er bestimmte, derjenige solle in Atimie verfallen, der nicht im Kampfe der Parteien Stellung nehme. Auch hier werden wir nicht um die Frage herumgehen dürfen, welchen Sinn diese Bestimmung habe, aus welchen Erwägungen sie gegeben worden sei. Die richtige Antwort finden die Schüler selbst. Daran schließt sich die Belehrung, daß man aus ähnlichen Erwägungen bei uns schon vorgeschlagen habe, den Wahlzwang einzuführen. Das gehe zu weit, aber Solons Grundgedanke sei ein durchaus berechtigter, und die junge Generation solle ihn mit ins Leben hinausnehmen, den Gedanken, daß derjenige Bürger verächtlich sei, der nicht im Streite der Parteien seinen Mann stehe.

'Im Streite der Parteien' — die Worte leiten wie von selbst über in die Zeit unmittelbar nach Solon, in die Zeit des Pisistratus, unter dessen Regierung — soweit wir aus den trüben Quellen eine klare Vorstellung gewinnen können — die für alle Zeiten und Völker typische Parteigruppierung uns entgegentritt. Wir hören schon vor ihm von den Pediäern, den Großgrundbesitzern d. i. den Konservativen im Lande, und von den Paralern, den am Meere Wohnenden, den Handeltreibenden und Kaufleuten, das sind die Fortschrittlichen. Zu diesen kommt unter Pisistratus selbst die Partei der Diakrier oder Hyperakrier, die im Gebirge wohnten, Bauern, Hirten, Kleinhandwerker: das ist die demokratische Partei, auf die sich der Tyrann stützt. Wir sehen, das politische Verständnis unsrer Schüler geht damit vom Allgemeinen zum Besonderen, wenn sie diese einfachen Parteiverhältnisse übersehen, und es vertieft sich, wenn sie lernen, daß die Interessen es sind, die bei der Bildung der Parteien ausschlaggebend waren. Sie werden verstehen, daß es die Kunst der Regierung sein muß, die Parteiinteressen auszugleichen und dem höheren Gesichtspunkt des Staatsinteresses unterzuordnen. Ich trage kein Bedenken, es auszusprechen, daß die Rücksicht auf diese Parteibildung im Unterricht nicht hintangesetzt werden darf, wenn wir von der Regierung des Pisistratus berichten; anderes ist daneben weniger wichtig und bedeutend.

In dieser Weise kann die heranwachsende Generation aller Kulturvölker von den Griechen lernen: in einer anderen Beziehung ist ihre Geschichte gerade für uns Deutsche lehrreich. Der Dualismus in Griechenland zwischen Sparta und Athen ist in kleinem Maßstabe der deutsche Dualismus zwischen Preußen und Österreich: hier wie dort dieselbe Eifersucht der beiden Großmächte, dieselbe Stellung und Politik der Mittel- und Kleinstaaten, dieselben Parteien im

Volke, schließlich die Entscheidung durch Blut und Eisen. Und dabei ein großer Gegensatz, der für den Unterschied in der Weiterentwicklung entscheidend war. Der Anfänger mag aus ihm lernen, nicht vorschnell zu sein mit geschichtlichen Parallelen, sondern vorerst recht tief in die näheren Umstände einzudringen: daß sich nichts in der Welt wiederholt, ist für ihn noch kein Gemeinplatz. Nämlich: bei den Griechen folgte nach den glorreichen Tagen der Perserkriege der langandauernde Bruderkrieg, der die Kräfte des ganzen Volkes zerrüttete und der Anfang vom Ende war. Wir haben in kurzem blutigen Ringen zuerst den Zwist im eigenen Hause erledigt und dann, Schulter an Schulter gegen den gemeinsamen Feind kämpfend, die deutsche Einheit errungen, die die Grundlage wurde eines ungeheuren Aufschwungs auf allen Gebieten staatlichen Lebens. Man kann es verstehen, daß derartigen Gedankengängen unsre Jugend gern und fast freudig folgt: sie lernt für ihre Zeit, indem sie sich mit den Griechen zu beschäftigen scheint.

Die Periode nach dem Peloponnesischen Kriege ist eine unfruchtbare Periode, unfruchtbar auch für unsern Zweck. Man müßte denn darauf hinweisen, daß die Kantönli-Eifersucht und der selbstzerfleischende Hader Griechenland für den Eroberer reif machte, aber ähnliches lehrt die Geschichte auf vielen ihrer Blätter. Daß aber die Persönlichkeit des Epaminondas auf dem düstern Hintergrunde sich leuchtend abhob, gehört nicht in diesen Zusammenhang. Dagegen kann der Makedonierkönig Philipp sehr wohl unseren Zielen dienstbar gemacht werden. Denn an ihm lernen unsre Schüler, was ein Realpolitiker ist, zumal da die Ereignisse ihm als Gegenspieler den Demosthenes entgegengestellt haben, der, so turmhoch er auch als Mensch die problematische Natur Philipps überragt, eben in seiner idealen Gesinnung für die tatsächlichen Verhältnisse nicht das rechte Augenmaß hatte. Wie klar hat doch Philipp die Ziele seiner Politik von vornherein sich gesteckt und wie zäh weiß er sie zu verfolgen! Er hat sie erreicht, der Makedonier, während der idealgerichtete Grieche als ein aufrecht stehender, bis in den Tod überzeugungstreuer Mann ein tragisches Ende fand. Kein Zweifel, es wird der Jugend leichter, zu der Größe des Demosthenes ein inneres Verhältnis zu gewinnen als der geschichtlichen Bedeutung Philipps einigermaßen gerecht zu werden, aber für die Zwecke der Schule ist es nicht ohne Wichtigkeit, daß durch den zwischen den beiden Männern bestehenden Gegensatz auch derjenige von ihnen sich der Jugend in schärferer Beleuchtung als Realpolitiker abhebt, dessen objektive Würdigung erst dem gereiften Manne möglich sein dürfte.

Indem wir von Philipp und Demosthenes sprachen, um an ihnen den Begriff des Politikers von zwei verschiedenen Seiten zu zeigen, haben wir die äußere politische Welt verlassen und uns den in ihr wirkenden Männern zugewendet. Und in der Tat gehört es zur Propädeutik politischer Bildung, nicht nur das Augenmaß zu entwickeln für die öffentlichen Dinge, sondern auch für die Verschiedenartigkeit des Wesens der Staatsmänner und Feldherrn. Auch hier läßt uns die griechische Geschichte nicht im Stich. 'In festbestimmten, scharfen Zügen, gleich den Marmorbildern der antiken Kunst' — wie Arnold

Schäfer sich ausdrückt — stehen sie vor uns: der weise abwägende Solon, der weitschauende Themistokles, der allzu konservative Konon, der unberechenbare Alcibiades, der ehrgeizige Lysander, und allen voran der Kräfte weckende Perikles, und dann die Feldherrn: der bedächtige Nicias, der leidenschaftliche Kleon, der ritterliche Brasidas, der Kondottiere Klearch! Diese Eigennamen sind fast zu Gattungsnamen geworden: seit dem Prototyp des Alcibiades hat es immer wieder 'Alcibiadesse' gegeben, und wenn wir einem Staatsmann das höchste Lob zollen wollen, so sagen wir: er ist ein Staatsmann von Perikleischer Hoheit. Wie unfruchtbar ist doch nach dieser persönlichen Seite hin die römische Geschichte! Alle die berühmten Römer sind von demselben Zuschnitt — gerade wie die Toga, die sie uniformiert: sie sind der Staat in Person.

Man wird es zugestehen müssen: die Ausbeute, die die deutsche Jugend an Verständnis von dem Staat, seinen Verfassungen, seinen Aufgaben, von den politischen Parteien, von den Rechten und Pflichten des Bürgers, an Verständnis für das Wesen und die Verschiedenheit der leitenden Männer aus der Beschäftigung mit der griechischen Geschichte nach Hause trägt, ist nicht eben gering: auf dem so vorbereiteten Boden wird späterer Samen gut gedeihen können. Jetzt verstehen wir denn auch, daß es kein Zufall ist, wenn am Ende jener Entwicklung der Begriff des *ζῶον πολιτικόν* geprägt worden ist, den die Griechen dann den künftigen Geschlechtern als ein Erbe mitgegeben haben bis in unsre Tage. Wie heben sie sich doch voneinander ab: der griechische Bürger und der orientalische Herdenmensch!

Mit guter Zuversicht treten wir an die römische Geschichte und an das größere Gefüge des römischen Staates heran. Das Gelernte wird nach manchen Seiten ergänzt, ausgestaltet, vertieft. Nachdrücklich stellen wir an die Spitze der politischen Belehrung, daß dieses starke Gefüge sich auf die Familie aufgebaut hat und daß es fest blieb, solange das Familienleben gesund war: seitdem ist es politischer Glaubensartikel, daß nur, wenn dieser Grundpfeiler nicht morsch wird, der Staat blühen und gedeihen kann. Nebenbei: Das ist auch so eine von den gelegentlichen sexuellen Belehrungen, die um so wirksamer sind, weil sie ohne Aufdringlichkeit sich von selber machen, zumal dann, wenn sie, wie in diesem Falle, auf ihre Richtigkeit von den Lernenden selbst geprüft werden können.

Neben die Familie tritt als Pfeiler des Staates der römische Junker, wie ihn Coriolan verkörpert. Sie teilen mit den preußischen Junkern die Schatten- und Lichtseiten: starr halten sie fest an den Vorrechten der Geburt, und mit Verachtung blicken sie auf die niederen Klassen herab, aber dieselben Männer opfern sich willig den Interessen und Aufgaben des Staates, und ihre Tugenden — Selbstlosigkeit, Pflichtbewußtsein, Selbstzucht — stellen die gesteigerten Lebenskräfte des ganzen Volkes dar. Es ist gut, wenn das dem jungen Deutschen recht deutlich vor Augen tritt: Individualismus und Partikularismus liegt uns doch immer noch im Blute. Gut auch ist es, daß die Punischen Kriege noch einmal Gelegenheit geben, auf die im römischen Volke wirksamen sittlichen Kräfte hinzuweisen, denen die Karthager Ebenbürtiges nicht entgegenzustellen hatten.

Mit diesen allgemeinen Beobachtungen gehen besondere Hand in Hand. Die unter der Maske der Republik schlecht verborgene Klassenherrschaft der Vornehmen und Reichen lehrt auch in politischen Dingen durch den Schein zum Wesen vordringen. Der Hinweis auf England liegt nahe, soll aber nur mit Vorsicht geschehen. Wenn wir erwähnen, daß die Ämter der Republik ehrenamtlich verwaltet wurden, daß sie zeitlich begrenzt waren und keine berufliche Vorbildung erforderten, so beruht die Bedeutung dieser Belehrung nicht sowohl darauf, daß die Schüler aus dem Gegensatz zugleich wesentliche Merkmale des Beamtentums des modernen Staates kennen lernen (dazu brauchen sie nicht den Umweg über das klassische Altertum), als vielmehr darauf, daß die Verschiedenheit der Beamtenstellung durch die Verschiedenheit des ganzen Zuschnitts der staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung erklärt wird: so fangen sie an zu verstehen, warum heutzutage in der Regel das Amt besoldet und lebenslänglich ist und warum es Berufsbildung erfordert. Denselben Sinn — nämlich, durch den Vergleich zu lernen — hat es, wenn wir die höheren Ämter mit den ihnen etwa entsprechenden Behörden im Deutschen Reich oder in Preußen zusammenstellen; wir bleiben uns dabei bewußt, daß es sich hier nicht um eine in jedem Falle schiefe Gleichsetzung handelt. Übrigens läge es nahe, die Trennung der Prätur vom Konsulat in dem Sinne der Trennung von Justiz und Verwaltung zu modernisieren, aber die Erfahrung lehrt, daß Obersekundaner mit diesen beiden abstrakten Begriffen nichts Rechtes anzufangen wissen, ganz abgesehen davon, daß die Prätoren in den Provinzen doch wieder Verwaltungsbeamte waren.

Im Dienste des Staates steht das Heerwesen, und auch auf diesem Gebiete hat uns die griechisch-römische Geschichte wenn auch nicht eben vieles, so doch Bedeutsames zu sagen. So wird man am Ende des Peloponnesischen Krieges es aussprechen, daß die demokratische Verfassung für eine stete, folgerichtige Kriegführung wenig geeignet ist; in derselben Richtung bewegt sich eine Bemerkung über den jährlichen Wechsel des Oberkommandos bei den Römern. Die Schlacht bei Leuktra führt auf die schiefe Schlachtordnung. Die Heereseinrichtungen des Servius Tullius, des Camillus und des Marius heben sich gegenseitig ab und klären die Begriffe. Mit Cauer weisen wir darauf hin, daß Marius das Umgekehrte getan hat wie Scharnhorst: dieser führte die allgemeine Wehrpflicht ein, jener Söldnerheer und Berufssoldaten. Zum erstenmale sind uns diese bei den Griechen begegnet: das war zur Zeit der beginnenden politischen und sittlichen Demoralisation, bald nach dem Peloponnesischen Kriege. Der Zusammenhang ist bei Griechen und Römern in gleicher Weise wichtig, und er ist auch für solche, die in derartigen Gedankengängen ungeübt sind, verständlich. Dagegen würden wir über den propädeutischen Charakter derartiger Unterweisungen hinausgehen, wenn wir auf den Zusammenhang zwischen Söldnerheer und Erwerbsleben hinweisen wollten.

Andere Fragen aus dem wirtschaftlichen und sozialen Gebiet sind leichter und sollen daher hier ihre Stätte finden — freilich mit einem Vorbehalt. Auch den leichteren Fragen dieser Art stehen Obersekundaner zunächst

etwas fremd und teilnahmslos gegenüber: sie bringen für sie weder aus dem Elternhause viel Interesse und Anregung mit noch auch aus der Schule — aus derselben Schule, die durch den bisherigen Unterricht in der Geschichte sowohl wie in den alten Klassikern politisches Verständnis nach Möglichkeit geweckt hat. Und doch wird sich der Lehrer der Pflicht nicht entziehen dürfen, auch hier nach sorgsamer Überlegung und Prüfung das Erreichbare fest ins Auge zu fassen und für eine elementare Grundlage des Verständnisses zu sorgen: die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit wird in Prima hinreichend Gelegenheit bieten, einschlägige Fragen gründlicher zu erörtern.

In dieser Einschränkung ist die Ausbeute aus der griechischen und der römischen Geschichte beachtenswert. Was Sozialismus ist, lehrt uns an konkreten Zuständen Sparta, und aus seiner Geschichte erfahren wir, daß die Gleichheit des Grundbesitzes auf die Dauer unhaltbar war, daß sogar das Mißverhältnis zwischen Besitzenden und Besitzlosen allmählich so arg wurde, daß es den Bestand des Staates gefährdete. Eben diese Zustände veranlassen ja in der Diadochenzeit die Reformversuche des Agis IV. und des Kleomenes III. Es ist somit eine in den Bedürfnissen unsrer Zeit wohlbegründete Forderung, daß diese Tatsachen heutzutage weit mehr als früher in den Vordergrund gerückt werden: sie bieten über den Parteistandpunkt hinweg objektive Maßstäbe des Urteils über Erscheinungen in unserem Volksleben.

Andre soziale Vorbegriffe und Anschauungen vermitteln die Klassenkämpfe zwischen Patriziern und Plebejern, mehr noch die Reformversuche der Gracchen: sie sind belehrend, auch ohne daß wir ausdrücklich auf die Gegenwart Bezug nehmen.

Die Begriffe Eigenwirtschaft und Naturalwirtschaft, Import, Export, Urproduktion erwachsen aus den einfachsten Verhältnissen und bekommen in der Vorstellung der Jünglinge greifbare Gestalt. Dasselbe gilt von dem Übergang vom Ackerbau- zum Industriestaat, wie er sich in Athen vollzieht: um die Sache recht anschaulich zu machen, kann und sollte die Stelle aus Schillers Spaziergang herangezogen werden. Latifundien und Sklavenwirtschaft führen auf die heutigen Zustände in gar manchen Gegenden Italiens, wo es keine Kleinbauern gibt, sondern wenige Großgrundbesitzer den Boden in Händen haben, ferner auch auf Fabriken, modernen Großbetrieb und Arbeiter: bei der Gelegenheit fangen unsre Schüler an zu verstehen, daß bei uns die Sozialdemokratie entstanden ist, um die Interessen der Arbeiter gegenüber den industriellen Unternehmern wahrzunehmen. Leicht fügen sich einige wegweisende Worte wirtschaftlichen Charakters an über die Ansammlung großer Reichtümer in den Händen weniger, über das Zurückgehen des Mittelstandes, des staatlichen Rückgrates, die Vermehrung des Proletariats, über die staatliche Fürsorge für dieses (*lex frumentaria* und ihre Schäden!), in weitestem Sehfelde über Arbeit und Arbeiter im Sinne des Altertums und des Christentums: alles nur Belehrungen gemeinverständlicher und elementarer Art. In denselben Schranken verbleiben wir, wenn wir den Interessengegensatz zwischen Produzenten und Konsumenten verständlich machen wollen, und da unsre Schüler als die künftigen Führer des

Volkes über die Sonderinteressen hinaus zum Verständnis für die allen gemeinsamen Interessen erzogen werden sollen, so wird man auch auf die schwere und verantwortungsvolle Aufgabe der regierenden Kreise hinweisen, hier auszugleichen und die richtige Mittellinie zu ziehen. Der Begriff des Handelsvertrages, auch der Handelssperre, ist für den Obersekundaner nicht zu schwer.

Auch das Folgende geht nicht über die jugendliche Fassungskraft hinaus, wenn es sich auch in größerem Gesichtskreise bewegt. Ausgangspunkt der Besprechung ist die soziale Umwälzung, die in Rom nach dem zweiten Punischen Kriege und in noch höherem Grade nach dem Kriege gegen den Makedonierkönig Perseus eintrat. Damals war es, daß an Stelle der alten Bauerntugenden — der Genügsamkeit und Sparsamkeit — *luxuria* d. i. die Freude am Wohlleben, am Komfort des Daseins, und *avaritia* d. i. die Sucht, Geld und immer Geld zu verdienen, aufkamen. In diesen Erscheinungen die Züge unsrer Zeit zu erkennen liegt auch der Jugend nahe, und von da ist nur ein Schritt zur Annahme, daß auch wir wie damals die Römer im Niedergang begriffen seien. Daß das eine irrtümliche Auffassung ist, erkennen die Schüler sofort, wenn wir sie durch die Ähnlichkeit der Beziehungen zur Erkenntnis der wesentlichen Verschiedenheiten führen. Diese beruhen auf der Verschiedenheit der Ursachen. Bei den Römern haben sich *luxuria* und *avaritia* breit gemacht, weil unermeßliche Reichtümer als Folge siegreicher Kriege — ohne moralisches Verdienst des Volkes — nach Rom getragen wurden. Unsern Wohlstand haben wir uns aus eigener Kraft in heißem Wettbewerb mit anderen Nationen erworben, nachdem wir in schwerer Zeit unter Einsetzung aller physischen und moralischen Volkskräfte die politische Einheit erkämpft, und unsre Kaufleute und Industriellen haben den Ehrgeiz, diesen Wohlstand noch zu steigern. Demnach ist die Leidenschaft eines Volkes, Reichtum zu erwerben und über die alte Einfachheit und Enge hinauszukommen, an und für sich nur ein Prozeß der Umwandlung und als solcher nichts Schlimmes; sie ist vielmehr ein wesentlicher Kulturfaktor, der Handel und Industrie kräftig belebt. Denn auch für das Leben eines Volkes gilt das Wort des Perikles: *τὸ πένεσθαι οὐχ ὁμολογεῖν τινι αἰσχρόν, ἀλλὰ μὴ διαφεύγειν ἔργῳ αἴσχιον*, das Geständnis der Armut bringt keine Schande, sondern schimpflicher ist's, nicht durch Anstrengung über sie hinauszustreben. Dieselben Erscheinungen also, die bei den Römern Symptome des Niederganges sind, sind bei uns das äußere Kennzeichen rüstigen Vorwärtsstrebens und geben, obwohl die unerquicklichen Begleiterscheinungen gewiß nicht verkannt werden sollen, zu pessimistischen Ausblicken in die Zukunft wahrhaftig keinen Anlaß. Indem aber die Schüler diesen Gedankengängen folgen, lernen sie ein Besonderes und ein Allgemeines: sie bekommen eine richtige Würdigung unseres ungeahnten materiellen Aufschwungs, und sie werden daran gewöhnt, von der Oberfläche zum Wesen, vom Äußeren zum Kerne vorzudringen.

Damit sind wir am Schlusse der Erörterungen über die Gegenwartswerte aus der alten Geschichte angekommen, soweit sie auf dem staatlichen Gebiete liegen. Aber zum Begriffe der Geschichte gehören doch auch Wissenschaft und Kunst, die, obwohl zunächst Gegenstände persönlichen Lebens, abseits

vom öffentlichen Leben kaum vorgestellt werden können. Freilich werden wir uns gerade hier der Schranken — der persönlichen und sachlichen —, die uns in der Schule gezogen sind, mehr noch als auf staatlichem Gebiete bewußt, und doch wird das Gymnasium auch nach dieser Seite hin es nicht ablehnen dürfen, sich als die Schule der 'Tradition im Kulturleben'[1]) zu erweisen.

Ein Umstand erleichtert ihm diese Aufgabe wesentlich. Es handelt sich hier selbstverständlich zunächst um die Einführung in das Verständnis der griechischen Kunst und ihrer Entwicklung, und da unsre Schüler in griechische Atmosphäre eingeführt und mit griechischem Geiste getränkt werden, so ist es verständlich, daß der Abstand zwischen Beschauer und Kunstwerk bei ihnen nicht so weit ist, wie bei solchen, die mit der griechischen Sprache gar nicht und mit der griechischen Literatur nur durch das Surrogat der Übersetzungen bekannt sind. Wir dürfen also wohl annehmen, daß, wenn an sie, an ihr Auge und an ihr Empfinden, die Kunstwerke der Griechen herantreten, mancher von ihnen aus dieser Art Kunstunterrichts — wenn der Ausdruck nicht über das Gebotene hinausgeht — dauernde und nachhaltige Eindrücke für das Verständnis aller Kunst in sich aufnimmt. Und doch sollte man darüber ein anderes nicht vergessen, was allerdings, wenn nicht alles täuscht, in der Regel vergessen zu werden pflegt. Die in die Vorhallen der Kunst eintretende junge Generation soll Aufschluß erhalten über die Mission der griechischen Kunst innerhalb der Kulturentwicklung, über ihre Bedeutung wie für alle Zeiten so auch für die unsre. Was hier gemeint ist, hat Löschke gelegentlich eines Vortrags so zusammengefaßt: die griechischen Künstler haben zuerst verstanden 1. die menschliche Figur richtig darzustellen und mit dem Scheine der Bewegung auszustatten, 2. mehrere Personen zu einer künstlerischen Einheit (Gruppe) zu verbinden. Das kann von allen Obersekundanern begriffen werden, weil es das bei nicht wenigen ganz fehlende oder nur gering entwickelte künstlerische Empfinden gar nicht voraussetzt, und wenn sie es verstehen, so haben sie damit eine Formel, mehr freilich nicht, das künstlerische Erbe der Griechen einzuschätzen — und diese Formel ist als erste Orientierung gar nicht zu verachten, freilich nur dann, wenn sie durch das Vorzeigen von Bildern illustriert wird.

Auch was wir auf dem Gebiete der Wissenschaft in der anderweit stark in Anspruch genommenen Zeit in unserem Sinne zu sagen haben, ist nicht allzuviel, und doch nicht ohne Belang, so daß man es nicht vernachlässigen sollte. Es handelt sich hier besonders um die Philosophie. Ihre Geschichte gewinnt für unsre Schüler Leben und Bedeutung, wenn es uns gelingt, unter Hintansetzung von Namen und Einzelheiten ihnen in großen Zügen die wichtigsten Stufen der philosophischen Entwicklung klar zu machen. Daß das möglich ist, daß sogar ein reges Interesse diesen Fragen entgegengebracht wird, hat die Erfahrung gelehrt. Die Probleme, die die ionischen Naturphilosophen zu lösen versuchten, sind dem Alter unsrer Schüler keineswegs fremd, und auch die ver-

[1]) W. Windelband, Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben. Humanistisches Gymnasium. 1908. Heft 5.

schiedenen Arten der Lösung können ihnen verständlich gemacht werden. Schroff ist der Übergang zu den Sophisten: wir merken uns dafür die Formel, daß sie den Schritt vom Makrokosmos zum Mikrokosmos gemacht haben. Das ist ein ganz gewaltiger Schritt, und weil es zugleich der erste war, so sind die vielfachen und bedenklichen Irrungen und Entgleisungen nicht unbedingt und immer auf das Konto innerer Verderbtheit zu setzen. Sokrates war es dann, der dieses jugendliche Sichtummeln auf dem Gebiete des Denkens in feste und sichere Bahnen lenkte und den schrankenlosen Subjektivismus zur objektiven Erkenntnis überleitete. Dieses unsterbliche Verdienst des Meisters muß besonders scharf betont werden gegenüber den modernen Sophisten, denen wir, weil sie nach Sokrates geboren sind, mildernde Umstände nicht zubilligen können. Damit sind wir aber in unserer Zeit, für die die Jugend lernt, wenn sie jene einfachen und lediglich orientierenden Gedankengänge in sich aufnimmt. — Indes so elementar sie sind, man unterschätze diese Einführung in die Geschichte des menschlichen Nachdenkens über die Rätsel des Lebens ja nicht! — Gegenüber Sokrates treten im Geschichtsunterricht Platon und Aristoteles zurück: sie haben auf der von jenem gelegten Grundlage weitergebaut. Vielleicht daß der Begriff des Idealisten und des Empirikers klar gemacht werden kann. Dagegen ist der Einschnitt, der scharfe Gegensatz zwischen den reinen Theorien des klassischen Dreigestirns und den auf das Glück des Menschen abzielenden Lehren des Epikur und der Stoa zum Bewußtsein zu bringen: während Sokrates, Platon, Aristoteles auf Wissen und Erkenntnis ihr Augenmerk richteten, bedeuten der Epikureismus und der Stoizismus eine Lebensanschauung und Lebensverfassung und leiten so zum Christentum über. Da sie in grundsätzlichem Widerstreit stehen, so sind die grundlegenden Gedanken leichter verständlich. Von den Stoikern mag man die Einzelheit erwähnen, daß sie zuerst das Idealbild echten Menschentums gezeichnet haben. Gelegenheit dazu bietet sich, wenn auf den jüngeren Afrikanus die Rede kommt. Der Zerstörer Karthagos erscheint doch in anderem Lichte, wenn die Schüler von dem Kreise feingebildeter Männer hören, der sich um ihn versammelte, wenn sie hören, daß eben in diesem Kreise der Begriff der Humanität entstanden ist, also der Begriff, der dem Gymnasiasten das Ziel seines Weges weist. Damals stellte man sich zuerst die Aufgabe, im Rahmen der allgemeinen Menschennatur die eigene auszubilden, die Persönlichkeit anzustreben, Bildung und Kultur nach Möglichkeit zu fördern.[1])

Damit sind wir aber unvermerkt in die Zeit des Hellenismus übergegangen, der, die bisherige Anordnung sprengend, ein eigenes Kapitel verdient. Wenn wir die Gegenwartswerte aus der alten Geschichte nicht vom Standpunkt der Praxis behandeln wollten, wäre hier unter Führung von Wendland[2]) vieles

[1]) Reitzenstein, Werden und Wesen der Humanität im Altertum. Kaiser-Geburtstags-Rede. Universität Staßburg 1907.

[2]) Die Hellenistisch-Römische Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum (Handbuch zum Neuen Testament I. Band 2. Teil). Tübingen 1907.

und Gründliches zu sagen über die Beziehungen zwischen der hellenistischen und der modernen Zeit. Da müßte auseinandergesetzt werden, wie für beide Individualismus und Ausprägung der Persönlichkeit und zugleich Kosmopolitismus charakteristisch sind, wie inbezug auf die Bildungsideale der gleiche Kampf tobt — ob allgemeine oder Fachbildung —, wie heute wie damals idyllische Motive mit Vorliebe gepflegt werden. Indes wir erinnern uns unsrer Grenzen: Obersekundanern wird man alles das nicht vorlegen dürfen. Dagegen ist uns zunächst die einfache Tatsache recht willkommen, daß der Gegensatz zwischen Hellenentum und Hellenismus uns noch einmal zwingt zusammenzufassen, worauf die Bildungswerte des Griechentums beruhen. Das ist trotz alles Kantönli-Geistes der nationale und dem Staate zugewendete Sinn und dann die auf den verschiedensten Gebieten des Lebens sich betätigende Schöpferkraft. Positiv werden wir von dem Hellenismus zu rühmen haben, daß es eine Zeit zusammenfassenden und verarbeitenden Wissens ist, daß auf dem Gebiete der Erdkunde, der Astronomie, der Naturwissenschaft, der Mathematik und der Philologie damals — im allgemeinen — die dauernde wissenschaftliche Grundlage geschaffen wurde. Wenn wir in diesen Fächern zu den Wurzeln unsres Wissens und unsrer Erkenntnis zurückgehen, gelangen wir in die Zeit des Hellenismus. Um das an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen, empfiehlt es sich, aus Wilamowitz' griechischem Lesebuch einiges von dem Abschnitt 'Die Elemente der Grammatik' herauszugreifen. 'Jedes Kind, das in seiner Muttersprache die Redeteile und die Wortformen unterscheiden lernt, tritt damit unter die Zucht der griechischen Grammatik.' Denn der lateinischen Terminologie wie den danach gebildeten deutschen Kunstwörtern liegt griechische Terminologie zugrunde, 'die den Vorzug hat unmittelbar verständlich zu sein'. So sagt Wilamowitz in den einleitenden Worten zu dem Abschnitt aus der Grammatik des Alexandriners Dionysios Thrax, der das Schulbuch gegen 100 v. Chr. auf Rhodos verfaßt hat. Das alles ist ganz im Sinne unsrer Aufgabe, ebenso auch, wenn es am Schlusse heißt: 'Die alexandrinische Grammatik war bis auf den heutigen Tag an der Erziehung der Menschheit hervorragend beteiligt und wird es voraussichtlich immer bleiben.' Es läßt sich nicht leugnen, daß die Zurückführung einiger landläufigen grammatischen Kunstausdrücke auf die griechischen Originale an historischer Perspektive hinter keinem anderen Gebiete zurücksteht, und es ist auch verständlich, daß die Schüler einer solchen im besten Sinne wissenschaftlichen Unterweisung mit dem regsten Interesse folgen.

So hat sich uns das Bild von den Gegenwartswerten, wie sie aus der Praxis herausgewachsen sind, allmählich abgerundet. Es sind dies alles Werte, die sich im Laufe der Jahrhunderte als dauerhaft erwiesen haben, und man sollte denken, daß viele von ihnen zugleich auch das Verständnis der Klassiker zu fördern geeignet sind — geeigneter als ein in wertlosen Einzelheiten das Ziel des Strebens erblickendes Wissen. Auf einen Punkt mag noch nachträglich hingewiesen sein, der in den Rahmen der übrigen nicht recht passen wollte.

A. Harnack hat in den Preußischen Jahrbüchern (1891 Heft 3) einen Aufsatz veröffentlicht über 'Legenden als Geschichtsquellen'. Unter Legenden

(das Wort im weitesten Sinne genommen) versteht er 'die Beurteilung der Geschichte in der Form der Geschichtserzählung'. . . . 'Überall ist ihr Absehen darauf gerichtet, ein bestimmtes Urteil über die Geschichte geltend zu machen und wirksam einzuprägen.' In der Legende treten also neben die Tatsachen die Gedanken über die Tatsachen. 'Die gewaltige Persönlichkeit spiegelt sich niemals vollkommen in den Tatsachen; sie spiegelt sich nur in den Köpfen und Herzen derer, die sie entzündet und entflammt hat.' Hieraus ergibt sich, daß die Legenden zunächst keine Geschichtsquellen sind; aber 'wenn die Kette der Erscheinungen sichergestellt ist, dann hat der Geschichtschreiber nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, die Legenden kritisch zu benutzen'.

Man darf wohl bezweifeln, ob der Sprachgebrauch diese Auffassung des Begriffes 'Legende' zuläßt. Das ist aber für unsere Zwecke unwesentlich. Der Inhalt des Aufsatzes ist für den Unterricht bedeutsam. Denn in solchen 'legendenhaften' Worten und Aussprüchen hat ja die Volksseele — genauer: der dem Helden oder den Ereignissen mit dem Herzen nahestehende Teil des Volkes — gerade das unbewußt in unübertrefflicher Weise getan, was recht eigentlich die Aufgabe des Unterrichtes ist. Sie hat nämlich die Bedeutung hervorragender Männer oder weltgeschichtlicher, typischer Situationen durch den knappsten und anschaulichsten Ausdruck in die hellste Beleuchtung gerückt: ein solcher Ausdruck prägt sich leicht dem Gedächtnisse ein und wird für ähnliche Fälle zum geflügelten Wort. Das *vae victis* des Brennus hat seit der Eroberung Roms durch die Gallier noch nichts an seiner Wahrheit verloren. Der Satz 'Noch ein solcher Sieg, und ich bin verloren' hat seinen guten Sinn, auch wenn wir nicht wüßten, unter welchen Umständen und von wem er gesprochen sein soll. Wenn Jugurtha Rom nennt *urbem venalem et mature perituram, si emptorem invenerit*, so geht auch das über den Einzelfall hinaus: Feilheit und Käuflichkeit der Gesinnung pflegt mit der Verrottung jedes Staates Hand in Hand zu gehen. Wenn Marius sagt *inter arma silent leges*, so ist es auch damit bis auf den heutigen Tag nicht viel besser geworden. Das Wort *nondum omnium dierum sol occidit* deckt sich gar ganz mit dem deutschen Sprichwort. Deshalb soll man solche denkwürdigen Worte im Unterricht, für den sie eigens geprägt zu sein scheinen, nicht lediglich deshalb, weil die meisten unverbürgt sind, beiseite liegen lassen; wir sollen sie vielmehr recht pflegen, indem wir zugleich unsere Schüler über ihr Wesen ganz in dem Harnackschen Sinne aufklären. Diese Aufklärung bedeutet einen dauernden Gewinn für das geschichtliche Verständnis, der in der Darstellung des Mittelalters und der Neuzeit noch weit mehr zum Bewußtsein kommt.

Es ist nach allem, was wir an Gegenwartswerten aus der alten Geschichte vorgebracht haben, unverkennbar, daß das zu verarbeitende Material internationalen Kulturgutes nicht klein ist, und daß es auch nach seiner inneren Bedeutung für die Heranbildung der Jugend nicht unterschätzt werden darf. Dabei ist immer wieder hervorgehoben worden, daß nur die Erfahrung hier zu Worte kommt. Da liegt die Frage nahe, wie es denn möglich sei, die Fülle der einschlägigen Gedanken vorzuführen, ohne altberechtigte Forderungen des Unter-

richtes zu vernachlässigen. Wenn über diese Frage eine Verständigung nicht erzielt wird, so sind alle diese Auseinandersetzungen vergeblich und zwecklos.

Zu ihrer Beantwortung empfiehlt es sich etwas weiter auszuholen, auch auf die Gefahr hin, einige offene Türen einzurennen. Es handelt sich um die Methode des Unterrichts, im besonderen darum, wie in der idealen Konkurrenz zwischen Lehrer und Lehrbuch die Rollen zu verteilen sind.

Über folgende Grundsätze dürfte im ganzen Übereinstimmung herrschen. Das Lehrbuch gibt den Gang der Ereignisse und faßt die gewordenen Zustände zusammen, der Lehrer trägt dieses Material in augenfälliger Übersicht an die Schüler heran und hat das Bestreben, ihnen klare, auf das Wichtige und Wesentliche gerichtete Anschauungen beizubringen. Er wird sich dabei von dem Lehrbuch nicht allzuweit entfernen, so daß das Gedruckte dem Gedächtnis eine brauchbare Unterlage und Stütze bietet. Der Unterschied zwischen Lehrer und Lehrbuch besteht aber darin, daß die papierne und unpersönliche Grundlage erst durch das gestaltende Wort Farbe und Leben erhält, aber auch darin, daß der Vortrag nicht ein ununterbrochener, akademischer Vortrag sein darf, vielmehr durch Zwischenfragen sich der dialogischen Form annähert. Der also erarbeitete Stoff wird in der nächsten Stunde wiederholt.

So weit besteht, wie es scheint, in der Theorie und wohl auch in der Praxis Übereinstimmung; dagegen fehlt diese bei der Frage, wie das allmählich sich ansammelnde Material zu behandeln ist. Allgemein erkennt man an, daß Wiederholungen nötig sind, aber über ihre Ausgestaltung gehen die Ansichten auseinander. Es wäre frivol, der Bewegungsfreiheit Schranken aufzuerlegen, wenn sie in der Sache begründet ist, aber hier scheint sie fast das Eingeständnis zu sein, daß ein allgemein befriedigender Weg noch nicht gefunden worden ist. Vielleicht liegt auf diesem Wege eine Einrichtung, die in unsrer Provinz, Hessen-Nassau, getroffen worden ist und, weil sie sich in der Praxis bewährt hat, über deren Grenzen hinaus Anspruch auf Beachtung machen darf. Danach wird in jeder Stunde nicht bloß das Tagespensum wiederholt, sondern die Wiederholung greift auf das ganze erledigte Pensum über, bald dieses, bald jenes aus dem ganzen Gebiete herausnehmend und gruppierend und in dem ewigen Einerlei des täglichen Wissensstoffs für die Höhen und Tiefen des ganzen Verlaufs die Augen öffnend. Hier wird das eine immer wieder in Erinnerung gebracht und unterstrichen, anderes tritt mehr und mehr zurück und verschwindet auch ganz in der Versenkung, nachdem es, an sich ohne Bedeutung, als ein Glied in der Kette der Ereignisse zur Sprache gekommen ist. Derartige Fragen und Besprechungen nehmen nur wenige Minuten im Anfang der Stunde in Anspruch, sie erhalten aber ihre Bedeutung darin, daß grundsätzlich keine Stunde darauf verzichtet.

Die Vorzüge eines solchen Verfahrens sind zu greifen. Da der Lehrer bei diesen Wiederholungen alle Fäden des Unterrichts in der Hand hat, so wird er zunächst die positiven Kenntnisse herausarbeiten können, auf die er Gewicht legt. Er wird aber auch — und damit kommen wir auf unser Thema zurück — die Möglichkeit haben, geschichtliches Verständnis zu wecken und zu pflegen

und Altertum und Gegenwart zu verknüpfen. Damit hängt ein anderes enge zusammen, das freilich uns hier weniger angeht. Diese ganz kurzen, aber regelmäßigen Wiederholungsfragen sind, indem sie zeigen, worauf es ankommt, ein bewährtes Mittel, die gerade im Geschichtsunterricht leicht sich einstellende Überbürdung wesentlich zu mildern und den gefürchteten größeren Wiederholungen einen beträchtlichen Teil ihres Schreckens zu nehmen. In weiterer Perspektive wird davon sogar die Reifeprüfung beeinflußt, zumal wenn die Schüler aus ihnen die Gewißheit mitnehmen, daß eine zusammenhängende Erzählung kriegerischer Ereignisse nur für ganz bestimmte, eng umgrenzte Gebiete gefordert wird.

Aus diesen sachlichen Unterschieden zwischen dem Lehrbuch und dem Vortrag des Lehrers einerseits und diesen regelmäßigen kurzen, knappen Wiederholungen und Zusammenstellungen andererseits ergibt sich auch ein Unterschied in Charakter und Ton der Belehrung. Dort herrscht der autoritative, lehrhafte Ton vor, hier werden wir meist die heuristische Art anwenden. Diese heuristische Art geht aber auf Sokrates zurück, und den Gegensatz zwischen Gespräch und autoritativem Vortrag hat Platon zuerst behandelt, und zwar in seinem Phaidros. 'Der Gegensatz zwischen der Abrichtung des Schülers', sagt Wilamowitz[1]), 'durch Eintrichterung eines bestimmten *λόγος*, einer festen Lehre, und seiner Erweckung zu selbständigem Denken durch das *διαλέγεσθαι*, die Teilnahme an der Untersuchung, hat sich hier schließlich zu dem Gegensatze zwischen dem Buche und dem lebendigen Worte zugespitzt.' Es ist nicht ohne Reiz, daß dieses ganz moderne praktische Kapitel über die Gestaltung des Unterrichts seine Wurzeln im Altertum hat, insofern es im Zeitalter der Buchdruckerkunst dem *διαλέγεσθαι* wieder mehr zu seinem altüberkommenen Rechte verhelfen will.

Mit diesen Darlegungen erledigt sich also wohl der Einwurf, daß die Zeit nicht ausreiche. Es gilt vielmehr nur, sie richtig einzuteilen und auszunutzen. Demnach ist es keineswegs hier die Absicht, einer Verringerung des Stoffes das Wort zu reden. Neubauer hat durchaus recht, wenn er sagt[2]): 'Die vielfach vorgeschlagene Sichtung und Beschneidung des Stoffs kann nur bis zu einem gewissen Punkte durchgeführt werden, wenn dieser Unterricht überhaupt noch die Aufgabe lösen will, ein Bild von der antiken Staatsentwicklung zu geben und zugleich der Schriftlektüre zu dienen.' Was hier 'Bild der antiken Staatsentwicklung' genannt wird, ist, mit nur unwesentlicher Erweiterung auf die Gegenwart zugespitzt, im Sinne dieses Aufsatzes ein Bild derjenigen Werte, ganz besonders derjenigen staatlichen Werte, die auch für die Gegenwart noch nicht veraltet sind. Ein solches Ziel ohne gründliche und eingehende Kenntnisse erreichen zu wollen, hieße das vielberufene Reden über die Dinge großziehen. Also Voraussetzung und Bedingung ist ein solides Wissen, das im besonderen ohne das Gerüst feststehender, für die höheren Aufgaben hinreichender Data des dauerhaften Gefüges entbehren würde. Diese Samenkörner können

[1]) Griechisches Lesebuch II 366. [2]) A. a. O. S. 518.

nur in einem sorgfältig vorbereiteten und gepflügten Acker aufgehen. Denn in der Tat, nur Samenkörner sind es vielfach, von denen hier lang und breit die Rede ist: wir wissen auch gar nicht, ob sie sich entwickeln: das meiste läßt sich ja nicht kontrollieren oder gar prüfen. Und trotz alledem, es fehlt doch etwas Wesentliches am Unterrichte, wenn solche Imponderabilien fehlen, die der geistigen Atmosphäre die Physiognomie geben.

Das Ergebnis, zu dem wir gelangt sind, und die hier vertretenen Anschauungen berühren sich in mancher Beziehung mit dem, was Harnack auf dem Baseler Philologentag 1907 auseinandergesetzt hat.[1]) Dabei soll weniger Gewicht gelegt werden auf die Übereinstimmung in der Forderung, daß 'der Staat der zentrale Faktor der Geschichte sein soll', und daß darum 'die politische und die Verfassungsgeschichte des Staates das Hauptstück der Betrachtung zu bilden hat', denn dieser Satz wird nur von wenigen bestritten. Wichtiger sind andere Berührungspunkte. Harnack wirft dem landläufigen geschichtlichen Unterricht vor — ob mit Recht oder Unrecht, scheidet hier aus —, daß er 'zu sehr im politischen Tatsachenmaterial und überhaupt im Einzelnen stecken bleibe'. Was er wünscht, zeigen die folgenden Worte: 'Bildend wird die Geschichte erst, wo die Entwicklung nachgewiesen und wo sie als Geschichte des Geistes erkannt wird.' Interessant ist zu beobachten, wie Harnack weiterhin unvermerkt von den Bedürfnissen der höheren Schule zu denen der Universität übergeht und ein weit über das unserem Wirken gesetzte Maß hinausgehendes Ideal dieser entwicklungsgeschichtlichen Betrachtung entwirft. Und doch, die Forderung als solche ist nicht unberechtigt, ja sie ist in ihrer Wurzel mit der Forderung, der Gegenwart zu dienen, verwandt, und sie kann für die Geschichte des Altertums jetzt um so eher erfüllt werden, weil gerade diese seit geraumer Zeit durch den entwicklungsgeschichtlichen Gedanken auf eine neue Grundlage gestellt ist. Aber freilich, wir dürfen die uns gesteckten Grenzen nicht übersehen. Wenn wir uns aber auf diesen realpolitischen Standpunkt stellen, so wird es erlaubt sein darauf hinzuweisen, daß wir auch auf diesem Gebiete den Boden gelockert haben. Wir erinnern uns beispielshalber, was oben beim Übergang von der orientalischen zur griechisch-römischen Geschichte, desgleichen vom Hellenentum zum Hellenismus gesagt ist; auch gehört hierhin, unter welchem Gesichtswinkel wir die griechische Philosophie und die griechische Kunst betrachtet haben. Dort wird doch wohl 'die Entwicklung nachgewiesen', und es wird 'die Geschichte als eine Geschichte des Geistes erkannt'. Das ist wenig genug, wird man sagen. Aber größere geschichtliche Entwicklungen vollziehen sich nicht von heute auf morgen, nur hier und da sind sie erkennbar. Wenn wir daher auch nur dann und wann unsren Schülern für

[1]) Universität und Schule. Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. Wendland, Al. Brandl, Ad. Harnack. Leipzig bei Teubner 1907. Auf die römische Kaiserzeit und die Urgeschichte des Christentums ist hier schon deshalb keine Rücksicht genommen, weil der Lehrplan der II 1 beides ausschließt und diese Arbeit nur darin ihre Berechtigung sucht, daß sie aus den gegebenen Verhältnissen heraus geschrieben ist.

solche Fragen die Augen öffnen, so haben wir keine vergebliche Arbeit geleistet. Also allzu hochgespannte Forderungen müssen wir zurückweisen, aber das gilt für alle die Gegenstände, die hier zur Erörterung gekommen sind. Eine tiefergehende oder gar systematische Behandlung ist unter den gegebenen Verhältnissen ausgeschlossen, keine ganzen Stunden können ihnen gewidmet werden, vielmehr immer nur wenige Minuten, aber diese tunlichst in jeder Stunde, in der Regel bei der Wiederholung im Anfang des Unterrichts, aber auch innerhalb des Vortrags oder nach Erledigung des Tagespensums. Wenn aber so die Praxis allzu große Erwartungen enttäuscht, so gibt sie noch viel weniger Anlaß zu einem pessimistischen Urteil. Das tritt selbst für die Lernenden handgreiflich hervor, wenn wir — was allerdings nicht versäumt werden darf — von Zeit zu Zeit die Errungenschaften zusammenstellen lassen. Es darf festgelegt werden: wir führen die Jünglinge an der Schwelle der Selbständigkeit, sie orientierend und ihnen Richtlinien mitgebend, ein in die Grundlagen jeder Kultur und zumal in die Fundamente des Staates an einfachen, übersichtlichen, nicht gemachten, sondern gewachsenen Verhältnissen, und auf dieser Grundlage entwickelt sich ihre Urteilsfähigkeit, die sich später an komplizierteren Zuständen erproben und stärken mag. So werden sie allmählich und unvermerkt gewöhnt, unabhängig zu sein von der wechselnden Tagesmeinung und im öffentlichen Wirken dem anerzogenen Drang nach selbständigem Erfassen des gegebenen Problems zu folgen. Mag man daher über die Einführung der vielfach und aus guten Gründen verlangten Bürgerkunde denken, wie man will, das Gymnasium als eine wissenschaftlich historische Anstalt, wenn auch nur propädeutischer Art, wird auf die letzten Wurzeln einer solchen Bürgerkunde stets zurückgehen müssen, wenn es nicht eine seiner vornehmsten Aufgaben vernachlässigen will.

Zusammenfassend werden wir demnach, in scherzhafter Übertreibung den Gedanken zuspitzend, es aussprechen dürfen: hätte es keine Griechen und keine Römer gegeben, so wäre das beste Mittel, mit jenen zum Teil doch recht abstrakten Begriffen die Jugend vertraut zu machen, und zwar so, daß zugleich ihre Urteilsfähigkeit geweckt wird, die Geschichte irgend eines Volkes zu erfinden und an dieser das Werden und Wachsen, die Keime, Kräfte, Grundlagen unsrer komplizierten Kulturzustände anschaulich zu machen.

Doch das könnte ja als Verstiegenheit ausgelegt werden, und so kehren wir zur nüchternen Wirklichkeit zurück. Es hat sich in einwandfreier Weise herausgestellt, daß die alte Geschichte ihre Berechtigung, am Gymnasium eingehend betrieben zu werden, nicht sowohl durch ihren äußeren Zusammenhang mit den klassischen Schriftstellern begründet und sichert, als vielmehr durch den inneren Zusammenhang, d. h. dadurch, daß sie ebenso wie diese viele bis in die Gegenwart fortwirkende spezifische Bildungselemente in sich birgt, die die Geschichte keines anderen Volkes ersetzen kann. Daß diese mit den hier dargelegten erschöpft seien, wird niemand behaupten wollen; andere halten vielleicht andere für wichtiger. Diese Feststellung hat aber auch für das Realgymnasium und die Oberrealschule ihre unverkennbare Bedeutung. Denn so

gerne man auch zugeben wird, daß beide Schulgattungen in unsrer Frage unter ungünstigeren äußeren Bedingungen arbeiten, so hindern diese den Fachlehrer doch keineswegs, innerhalb der gegebenen Beschränkungen dem gleichen Ziele zuzustreben, und in der Tat kann er manchen der oben dargelegten Gesichtspunkte ohne Schwierigkeit herübernehmen. Derjenige aber wird auch den inneren Drang dazu haben, der erkannt hat, daß gerade Realgymnasium und Oberrealschule, weil sie zum klassischen Altertum weniger Beziehungen haben, die Einzelkenntnisse noch mehr zurückdrängen und die modernen Bedürfnisse in den Vordergrund stellen dürfen.

Aus dem Ergebnis folgt, daß diese Gegenwartswerte auf allen höheren Schulen und zumal auf dem Gymnasium doch wohl etwas mehr als bisher herausgearbeitet zu werden verdienen. Nicht jeder Fachlehrer wird sich so leicht dazu entschließen, und am schwersten vielleicht gerade der eine oder andere von denjenigen, die ganz in der historischen Wissenschaft aufgehen, und auch sie gilt es zu gewinnen. Sie werden sagen, der Geschichte werde durch das Übergreifen in unsre Tage Gewalt angetan; ein solches Verfahren führe zu Unwissenschaftlichkeit und Oberflächlichkeit. Es kann rückhaltlos zugegeben werden, daß die Bedenken nicht ganz unberechtigt sind, und der Lehrer tut klug daran, nicht gar zu plump zuzufassen und die Möglichkeit einer Entgleisung und Geschmacklosigkeit zu seiner Selbstprüfung sich immer vor Augen zu halten. Aber in wieviel Fällen ist überhaupt eine Entgleisung möglich! Weitaus das meiste von dem Vorgetragenen erfährt durch die Projektion auf die Gegenwart gar keine Änderung. Außerdem ist unsre Methode, wenn wir nicht den einseitigen Standpunkt des Faches, sondern den höheren Standpunkt der Erziehung zu wissenschaftlichem Denken vertreten, im besten Sinne wissenschaftlich. Wir führen doch moderne Kulturwerte auf ihre Keime und Elemente zurück und machen an unserem Teile 'aus dem natürlichen Menschen den historischen', worin nach Windelband 'alle Erziehung, die wir leisten, alle Bildung, die wir leiten können', besteht. Nicht Kenntnisse um der Kenntnisse willen ist unser Grundsatz (das ist Aufgabe der Bürgerkunde), sondern Durchbildung und Entwicklung zur Urteilsfähigkeit. Mit diesem Gedanken aber sind wir wieder bei den Griechen angekommen, denn sie haben ihn bereits in die Worte gekleidet: *οὐκ ἐπὶ τέχνῃ, ἀλλ' ἐπὶ παιδείᾳ*, und indem sie mit diesem Gedanken unser Geistesleben befruchteten, haben sie nicht den schlechtesten Gegenwartswert geschaffen unter den vielen, die wir der alten Geschichte verdanken.

EIN ZEITGENÖSSISCHES SEITENSTÜCK ZU SCHILLERS TAUCHER

Von August Döring

I

Es sei mir zunächst verstattet, einige Augenblicke bei dem Fundort des in Frage stehenden Gedichtes zu verweilen, der manches Merkwürdige bietet, und insbesondere auch für die Entwicklungsgeschichte des deutschen Lesebuches nicht ohne Interesse ist.

Das Buch, in dem mir das fragliche Seitenstück aufgestoßen ist, hat einen Doppeltitel. Links: 'Eutonia. Ein Geschenk für junge Leute, welche schon fertig lesen können und schön zu lesen wünschen, zum Druck besorgt von Dr. J. H. P. Seidenstücker.' Rechts: 'Deklamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulklassen, gesammelt von Joh. Heinr. Philipp Seidenstücker, Doktor der Philosophie, Magister der fr. K. und Rektor des Gymnasiums zu Lippstadt.' Auf beiden Seiten unten: 'Dortmund bei den Gebrüdern Mallinckrodt 1807.'

Der Herausgeber ist der als Verfasser französischer, lateinischer und griechischer Elementarbücher, die zum Teil zahlreiche Auflagen erlebt haben, bekannte Seidenstücker. Er war geboren 1765 im Braunschweigischen, studierte in Helmstädt, war daselbst auch von 1790—96 Privatdozent, dann bis 1810 Rektor des Gymnasiums in Lippstadt und darauf bis zu seinem 1817 erfolgten Tode Rektor des Archigymnasiums zu Soest. Zu vergleichen der Artikel Seidenstücker in der Allg. deutschen Biographie, wo übrigens unter den von ihm verfaßten Schriften die 'Eutonia' nicht genannt ist.

Voran geht eine 17 Seiten lange Vorrede. Ausgehend von der Behauptung Klopstocks, die Kunst, ein Literaturwerk fehlerlos vorzulesen, stehe der Fähigkeit, ein solches zu schaffen, nur um einen Grad nach, verlangt er für alle Klassen der höheren Schulen die Ansetzung von 1—2 wöchentlichen Stunden ausschließlich für ausdrucksvolles 'Gedankenlesen'. Das 'Tonlesen' darf freilich erst dann geübt werden, wenn das 'Wortlesen' vollständig angeeignet ist. Zur Vermeidung der Vermengung beider Arten von Übungen sollten die Übungsbücher für das Wortlesen nur unzusammenhängende Wörter enthalten. Für die Übungen im Tonlesen passen nur 'Stücke von sehr lebhafter Deklamation'. Die herkömmlichen Lesebücher bieten kaum solche Stoffe. Prosastücke sind für solche Übungen den in gebundener Rede verfaßten vorzuziehen. Bei seiner Auswahl mußte die Rücksicht auf den Inhalt vor der durch praktische Versuche mit Schülern erprobten Deklamierbarkeit zurücktreten. Nur schädlich

und 'verderbend' durfte der Inhalt nicht sein. Er selbst billigt manches von dem Aufgenommenen inhaltlich nicht. Aber es ist sogar ein Vorteil, wenn durch 'das Irrige in den Maximen' die Kritik wachgerufen wird. 'Überhaupt sind die fehlerlosesten Schulbücher, auf welche der Lehrling wie auf ein Evangelium bauen kann, nicht immer die besten; nichts weckt die Aufmerksamkeit des Schülers so sehr, nichts übt dessen Scharfsinn so kräftig, als wenn derselbe findet, daß er seiner Kritik mit Erfolg das Lehr- oder Lesebuch unterwerfen kann. Läßt man doch zu einem solchen Behufe manches sogar absichtlich fehlerhaft abdrucken.'

Sehen wir uns nunmehr die getroffene Auswahl etwas an, so muß dieselbe trotz vorstehender, das Inhaltsinteresse ausdrücklich ausschaltender Erklärung doch unser gerechtes Erstaunen wachrufen. Unsere Klassiker nehmen in dieser im Jahre 1806 zusammengestellten Chrestomathie nur eine ganz untergeordnete Position ein. Von Klopstock, Wieland, Herder und Goethe nichts: von Lessing ein paar Fabeln und eine Szene aus Minna von Barnhelm, von 'v. Schiller' eine Szene aus Don Carlos. Dagegen figurieren Campe, Eschenburg, Fulda, Willamow, Geßner, Krummacher, Westphal, Bronner und eine Anzahl anonymer Autoren mit meist altverständigen oder moralisch sentimentalen Stücken. Der ausgesprochene Liebling des Verfassers aber ist Engel, der 'Philosoph für die Welt', dessen französierend lebhafte Schreibweise ihm wohl besonders deklamatorisch erschienen ist. Von ihm sind zwei kleine Lustspiele und eine Anzahl weiterer Prosastücke aufgenommen, zusammen von den 325 Seiten des Buches ca. 145, also nicht viel weniger als die Hälfte, füllend. Dabei passiert dann freilich das Merkwürdige, daß ein Stück ('Herr Timm') aufgenommen ist, das anscheinend eine Satire auf Kants Vernunftkritik oder wohl gar auf Fichtes Wissenschaftslehre darstellt, und daß bei einem anderen, 'die Höhle von Antiparos', die eigentliche, gegen das 'Système de la nature' gerichtete Pointe weggelassen ist.

Hier finden sich denn nun auch zwei Stücke, die mit 'v. Kleist' unterzeichnet sind, ein kürzeres in Prosa 'Der Bär und der Zaunkönig' und ein größeres, 18 Seiten füllendes in Versen 'Nikolaus der Taucher', eben das Stück, das den eigentlichen Gegenstand der gegenwärtigen Arbeit bildet. Daß hier als Autor Heinrich von Kleist nicht in Betracht kommen kann, ergibt sich leicht. Aber auch bei Christian Ewald von Kleist finden sich beide Stücke nicht. Es gibt aber noch einen dritten, heute freilich gänzlich verschollenen Dichter des Namens. Das ist Franz Alexander von Kleist, geboren 1769 zu Potsdam als Sohn eines Generalleutnants, 1785—89 Offizier, dann zwei Jahre in Göttingen studierend, mit 23 Jahren Legationsrat, doch schon 1792 aus dem Staatsdienste scheidend, Gutsbesitzer und Landrat bis zu seinem 1797 im Alter von noch nicht ganz 28 Jahren erfolgten Tode. Er hat seit 1789, in welchem Jahre er ein gegen Schillers 'Götter Griechenlands' gerichtetes Lehrgedicht 'Lob des einigen Gottes' erscheinen ließ, eine ganze Reihe von Schriften verschiedensten Inhalts, meist Prosa, veröffentlicht. Von diesem Kleist nun ist die Dichtung 'Nikolaus der Taucher'. Sie erschien zu-

erst in der 'Teutschen Monatschrift' 1790 (Stück 9), also sieben Jahre vor Schillers Taucher. Auffallend ist, daß unser Sammler es nicht für nötig hält, angesichts der beiden anderen, doch 1806 als Dichter hervorragend bekannten Kleist, den Autor seiner beiden Stücke weiter als mit dem bloßen Familiennamen zu bezeichnen. Er muß seinen Franz Alexander wohl für so überragend bedeutend gehalten haben, daß eine solche Bezeichnung überflüssig war. Noch auffallender aber ist, daß er angesichts des bereits 1797 verfaßten und im 3. Jahrgange des Musenalmanachs (herausgegeben Oktober 1797) veröffentlichten Schillerschen Tauchers dem Kleistschen den Vorzug gab. Hielt er letzteren für geeigneter zur Deklamation? Oder war ihm der Schillersche Taucher, der doch auch in die beiden 1800 und 1803 von Schiller veranstalteten Ausgaben der 'Gedichte' aufgenommen war, noch unbekannt geblieben? Vielleicht ist das letztere der Fall. Wir wollen es zu seiner Ehre annehmen. Bemerkt er doch in der Vorrede gelegentlich, daß er in Lippstadt 'den Vorteil eines Buchladens entbehrt'. Wir hätten dann hier ein bemerkenswertes Beispiel für die erstaunliche Langsamkeit, mit der sich zur Zeit unserer Klassiker ihre Schöpfungen in die von den Kulturzentren ferner gelegenen Teile des deutschen Vaterlandes verbreiteten. Immerhin bleibt es, da wir unserem Seidenstücker, wie gesagt, die beleidigende Zumutung nicht machen können, den Kleistschen Taucher wissentlich dem Schillerschen vorgezogen zu haben, der doch wahrlich ein Stück 'von sehr lebhafter Deklamation' ist, eine überraschende Tatsache, daß der intelligente und gebildete Rektor des Lippstädter Gymnasiums genau 9 Jahre nach dem Erscheinen von Schillers Taucher (denn seine Vorrede datiert vom Oktober 1806) von der Existenz desselben noch keine Ahnung hatte.

Ehe ich nun auf die Kleistsche Schöpfung genauer eingehe, möchte ich mir die Erlaubnis erbitten, noch einige bemerkenswerte Züge zu den weiteren Schicksalen der 'Eutonia' mitzuteilen. Es ist von ihr anscheinend eine Wirkung ausgegangen, die für die Einigung Deutschlands mitbestimmend gewesen ist.

Der Verfasser starb, wie schon bemerkt, im Jahre 1817. Inwieweit die Umgestaltung des Textes in den folgenden Ausgaben noch auf ihn selbst zurückzuführen ist, vermag ich nicht nachzuweisen. Vor mir liegt die 4. Auflage mit folgendem Titel: 'Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Herausgegeben von Dr. J. H. P. Seidenstücker, weil. Direktor des Archigymnasiums zu Soest. Hamm und Soest 1836.' Statt Vorrede ist nur ein 'Auszug aus der Vorrede zur ersten Auflage' vorhanden. So bleibt es ungewiß, inwieweit die veränderte Auswahl noch auf Seidenstücker selbst zurückgeht, doch muß, wie sich nachher zeigen wird, wenigstens eine bedeutende Veränderung schon um 1825 vorhanden gewesen sein.

Sehen wir uns zunächst den Bestand der 4. Auflage an. Von den 36 Stücken der 1. Auflage sind nur 17 erhalten, durchweg von geringerem Umfange. Die beiden Lustspiele von Engel sind verschwunden, erhalten aber die ihrer Pointe beraubte 'Höhle von Antiparos' und der über den Horizont der Jugend hinausgehende 'Joseph Timm'. Verschwunden sind auch die beiden Stücke von

Kleist. Das Neuhinzugekommene zeigt durchaus keinen einheitlichen Charakter. Bevorzugt wird Krummacher mit 5 Stücken und Klopstock mit 3 Oden, 2 Stücken aus dem Messias, einem geistlichen Liede und einem Bardiet aus der Hermannsschlacht. Von Wieland ist ein kleines Prosastück aufgenommen, Lessing dagegen ist auf 2 kleine Fabeln beschränkt. Herder ist mit 3 unbedeutenden kleinen Prosastücken und Goethe mit dem Erlkönig hinzugekommen. Von Schiller, der jetzt nicht mehr 'v. Schiller' heißt, sind zwei Chöre aus der Braut von Messina neu aufgenommen. Von Schubart erscheint der Hymnus auf Friedrich den Großen, von Seume der Kanadier, von Voß der Siebzigste Geburtstag, von Louise Brachmann Columbus, von Körner Harras der kühne Springer, von Jean Paul Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen. Ja, die Sammlung wagt sich mit einer Stelle aus E. Schulzes Cäcilie und mit L. Uhlands Zechbrüdern(!) sogar in die zeitgenössische Literatur hinein. Was aber diese Umgestaltung vornehmlich bedeutsam erscheinen läßt, das ist die Aufnahme des Prosastückes aus den 'Skizzen' von A. G. Meißner, dem Großvater des bekannten österreichischen Dichters Alfred Meißner: 'Ein deutsches Schauspiel in Venedig'. Damit hat es nämlich folgende Bewandtnis. Im Jahre 1876 erschienen diese 'Skizzen' im Neudruck als Band I einer 'Bibliothek deutscher Curiosa' unter Voranstellung des vorgenannten Stückes. Im Vorwort dieses Neudruckes heißt es: 'Ein eigentümlicher Umstand hat ganz unlängst noch an ihn (Meißner) gemahnt. Fürst Bismarck erzählte im Dezember vorigen Jahres (1875) einigen dem deutschen Buchhandel nahestehenden Reichstagsabgeordneten von einem Lesebuche, das er in seiner Jugend benutzt habe und aus dessen Inhalt ihm besonders ein Stück: «Deutsches Schauspiel in Venedig» wert gewesen sei. Diese Erzählung, äußerte der deutsche Reichskanzler, habe ihn zuerst sich mit Stolz als Deutschen fühlen lassen, und er werde froh sein, wenn man das Schulbuch, in dem sie enthalten, ausfindig machen könne. Allerlei Ermittelungen wurden angestellt, und als endlich das gesuchte Buch gefunden war, äußerte der Fürst seine Freude, die betreffende Geschichte nachlesen zu können. Es ist die, welche wir dieser Sammlung voranstellen.'

In der Tat ging Ende 1875 oder Anfang 1876 die Erzählung von dieser Äußerung Bismarcks durch die Zeitungen. Als Gewährsmann wurde damals der Reichstagsabgeordnete Dr. Brockhaus aus Leipzig genannt, dem es auch gelungen sei, das betreffende Schulbuch aufzutreiben. Nur darin wich der damalige Bericht vom vorstehenden ab, daß Bismarck nicht nur das Lesebuch nicht mehr habe angeben können, sondern sich auch des Titels der Erzählung nicht mehr genau entsonnen habe. Erst als das betreffende Lesebuch, nämlich, wie in der damaligen Zeitungsnotiz ausdrücklich berichtet wurde, eben unsere 'Eutonia', aufgetrieben worden sei, habe er auch die Erzählung wiedererkannt.

Die Grundzüge der Erzählung, die bei Meißner nur den Zusatz hat 'Eine wahre Anekdote', in der Eutonia aber den für das Gemütsleben des künftigen Reichseinigers gewiß nicht wirkungslosen Doppeltitel führte: 'oder die gerettete Ehre der Deutschen', sind folgende: Alexander, Erbprinz von W., verkehrt in

Begleitung 'eines der einsichtsvollsten Teutschen', des Kammerherrn v. E., in den vornehmsten Kreisen von Venedig. Beiläufig bemerkt, müßte schon nach diesen Andeutungen, da es sich ja um eine 'wahre Anekdote' handelt, die Feststellung der Persönlichkeiten möglich sein. In den Gesellschaften der Nobili pflegte meist am Schluß ein kleines Schauspiel aufgeführt zu werden. Darin waren in Gegenwart des Prinzen öfter deutsche Sitten verspottet worden. Der Kammerherr ersinnt eine Revanche, und als der Prinz am Tage vor seiner Abreise ebenfalls eine große Gesellschaft gibt, überrascht er die Gebetenen und den Prinzen selbst durch Aufführung eines kleinen Schauspiels, dessen Pointe darin besteht, daß dem umgehenden Geiste Ciceros die Erfindung des Buchdruckes, des Pulvers und der Taschenuhr zu seinem Staunen als Erfindungen der deutschen Barbaren vorgeführt werden.

Diese Erzählung muß schon in der dritten oder vielleicht schon in der zweiten Auflage der Entonia gestanden haben. Denn aller Wahrscheinlichkeit nach ist das Buch von dem jungen Bismarck um die Mitte der zwanziger Jahre des Jahrhunderts in der Plamannschen Erziehungsanstalt in Berlin (an seinen Aufenthalt in dieser erinnert noch jetzt eine Gedenktafel in der Königsgrätzer Straße) gebraucht worden. Diese bestand seit 1805 und wurde nach Pestalozzischen Grundsätzen geleitet. Ihr Gründer war selbst bei Pestalozzi gewesen; an ihr haben Jahn und Friesen sowie mehrere der 1809 behufs Reform der preußischen Volksschule zu Pestalozzi gesandten jungen Männer, ein Kawerau, Dreiß und Harnisch, gewirkt. Es entspricht dem Geiste einer solchen Anstalt, daß sie sich auch die Seidenstückersche Neuerung, das deklamatorische Lesebuch, nicht entgehen ließ. Wie dem aber auch sei, jedenfalls hat die zopfig vorgetragene Anekdote des alten Meißner, verfaßt im Jahre 1789, und zwar durch Vermittlung der Entonia, einen Gärungsstoff in die junge Seele geworfen, der neben anderem sich wirksam erwiesen hat, in ihr neben dem preußischen das deutsche Gefühl zu wecken. Wer will ermessen, welchen Anteil das dürftige Stücklein, und mit ihm unsere Entonia, an der Wiedergeburt Deutschlands gehabt hat! Kleine Ursachen, große Wirkungen!

II

Man verzeihe den etwas weit geratenen Umweg, auf dem ich nun endlich zu meinem eigentlichen Thema gelange! Es mußte gezeigt werden, wie das sonst völlig vergessene Kleistsche Gedicht zu meiner Kenntnis gekommen, und auf diesem Wege gab es einige hoffentlich auch für den Leser nicht ganz uninteressante Stellen, die zum Verweilen luden. Doch nun zur Sache!

Der Verfasser des Nikolaus hat seinen Stoff ohne tiefer greifende inhaltliche Umgestaltungen der bekannten Erzählung von Nicola Pesce in Kirchners Mundus subterraneus entnommen. Er hat freilich diesen kurzen Bericht in seiner Weise, wie schon die enorme Länge des Gedichts von 18 Druckseiten beweist, dichterisch ausgeschmückt. Aber diese Ausschmückung bedeutet durchaus nicht, wie bei Schiller, die Erhebung aus der niederen Region der Kuriosität in die Sphäre des Tragischen. Der Umstand, daß die Geschichte an dem glän-

zenden und üppigen Hofe Friedrichs II. spielt, gibt dem Verfasser Anlaß, in griesgrämiger Weise den Vorgang in die Farben einer absolutistischen Hofhaltung einzutauchen und mit allen Schwächen und Torheiten des Herrschers selbst und des ihn umgebenden Höflingtums, auch der Menschen überhaupt in solcher Umgebung, zu kolorieren. Und da er auch dem Helden der Erzählung selbst, dem sizilischen Taucher, ein höheres Motiv als die Habsucht nicht unterzulegen weiß, so läuft seine dichterische Bearbeitung auf eine unerquickliche, nörgelnde Ausgestaltung des Stoffes hinaus, der man im besten Falle die Bezeichnung als satirisch gefärbte poetische Erzählung wird zuerkennen können. Bei dem lehrreichen Kontrast gegen Schillers schöpferische Arbeit in der Gestaltung des Stoffes wie im ganzen Tone der Dichtung und bei der Schwerzugänglichkeit der Kleistschen Arbeit wäre es vielleicht von Wert, das Ganze irgendwo zum erneuten Abdruck zu bringen, wozu ich gern die Hand bieten würde. Zunächst aber wird es genügen, den Geist dieser nur durch einen Zeitraum von sieben Jahren vom Werke Schillers getrennten Leistung durch eine Inhaltsskizze mit einigen Proben der Diktion zu veranschaulichen.

Da fällt es denn zunächst auf, daß der Verfasser sich nur ein ganz verschwommenes Bild von der geographischen Situation gemacht hat. Bei Homer liegt eine reale Vorstellung der Örtlichkeit zugrunde, aber durch das Grauen der primitiven Seefahrer, vielleicht auch durch etwas Aufschneiderei, ins Grotesk-Phantastische verzerrt. Die Skylla haust in der Höhlung eines himmelhohen Felsens am festländischen Ufer, die periodischen Wirbel an der sizilischen Küste sind in den alles verschlingenden Strudel der Charybdis umgedichtet. Und zwar befindet sich dieser bei Homer nicht, wie tatsächlich der Hauptstrudel, vor dem Hafen von Messina, mehrere Stunden weiter südlich, sondern genau gegenüber der Skylla, nur durch eine schmale Enge von ihr getrennt, so daß Odysseus, um nicht in der Charybdis mit Mann und Maus unterzugehen, dem Ungeheuer Skylla ein halbes Dutzend seiner besten Ruderer opfern muß, so daß der mittelalterliche Vers: *Incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdin* genau der homerischen Schilderung entspricht (Odyss. XII 73 ff. 201 ff.).

Schiller läßt die Scylla auf sich beruhen und verlegt die mit allen Schrecken der homerischen Schilderung ausgestattete Charybdis an den Fuß einer gewaltigen Klippe, von deren Höhe der Becher in den Strudel hinabgeschleudert wird. Tatsächlich befindet sich, wie gesagt, der Hauptstrudel vor der Spitze einer sichelförmig nach Norden gerichteten Landzunge, die den Hafen von Messina umschließt, und die historische Szene knüpft sich an den Leuchtturm auf der Nordspitze dieser Landzunge.

Bei unserem Dichter dagegen fehlt jede plastische Anschauung der geographischen Konfiguration. Er verlegt den gefährlichen Strudel, den er bald Scylla, bald Scylla und Charybdis, bald Charybdis nennt, ans italische Ufer, so daß er von Messina aus nur zu Schiffe erreicht werden kann und das Hineinwerfen des Bechers von einem Schiff aus stattfinden muß.

Friedrich also leidet, nachdem er seinen sizilischen Thron befestigt hat, wie so mancher andere König, an — Langeweile. Schon zwei Stunden hat er

vergeblich aus seinem Fenster über das Meer nach einem Gegenstande gespäht, der ihn unterhalten könnte. Da erblickt er mit den Wogen ringend und schließlich das Land gewinnend unseren Taucher und läßt ihn vorführen. Nicht recht verständlich sind hier die Worte, er habe — bezeichnend für seine Laune — die Absicht gehabt, 'mit dieser Seltenheit den Park des Schlosses zu zieren'. Will er ihn an einem Weiher des Parks domizilieren? Oder stößt der Park ans Meer? Der Taucher, ein Mann von äußerst kräftigem Körperbau und groben Zügen (charakteristisch, daß wir über seine Kleidung nichts erfahren!), tritt dem Herrscher mit naiver Ungezwungenheit entgegen und rühmt sich, häufig von Neapel nach Sizilien geschwommen zu sein. Er wage sich in jeden Strudel, und des Meeres Grund sei ihm 'so wohlbekannt, als manchem kaum sein Vaterland'. Mit den folgenden ruhmredigen Worten: 'Und läge nur ein Schatz in der Charybdis Schlünden, Ich wollt' ihn schon trotz allen Strudeln finden', fordert er sein Schicksal geradezu heraus. Der König hat längst gewünscht, den Boden der Scylla (!) zu ergründen, und vereinbart mit Nikolaus, daß er anderen Morgens vom Schiffe aus einen goldenen Becher 'in die Flut der Scylla werfen' und jener ihn holen soll. Für den Fall, daß er anderen Morgens nicht den Mut haben sollte, sein Versprechen innezuhalten, wird er mit Kerker bedroht. Seltsamerweise begibt sich Nikolaus nach dieser Unterredung wieder ins Meer, während der Dichter seiner in nicht gerade geschmackvollen Formen auftretenden satirischen Neigung die Zügel schießen läßt und breit schildert, wie die ganze Schar der Hofbeamten sich sofort submissest beeifert, die von der Majestät beachtete Persönlichkeit kennen zu lernen, und wie die durch den 'Hoffourier' zur morgigen Fahrt geladene 'große Welt Messinas', Männer und Frauen, ihre Vorbereitungen treffen. Prunkvoll geht es andern Morgens zur See. Vor des Kaisers Schiffe, das von 200 Ruderern bewegt wird, eine Gondel mit einer Musikbande, hinter ihm in leichtem Kahn Nikolaus. Dann ein glänzender Zug prächtiger Gondeln. Der Kaiser hält in respektvoller Entfernung von dem 'Ungeheuer' (hier offenbar Scylla und Charybdis zusammengeworfen!), das (wie breit ausgeführt wird) kein Ansehen der Person kennt. Die Wogen des Strudels fliegen erst 'ein Felsenstück' — soll wohl heißen: an einem Felsenstück — auf und ab und dann 'mit donnerndem Geräusch' 'wirbelnd vom Olymp bis in der Hölle Grab'. Auf ein Zeichen, das Friedrich 'mit dem Schnupftuch' gibt, wird der Becher hinabgeworfen, und Nikolaus stürzt sich hinterher. Hier schmückt der Dichter sein Poem mit nachfolgender, offenbar geistreich sein sollender Reflexion: 'Nicht wahr, mein Freund, ein solcher Sprung will Mut? Ich meinesteils bin jedem sehr verbunden, der diese Probe mir erläßt; Geboren werden ist ein Fest, das Heid' und Christ nur einmal feiert; Und was uns mancher auch von seinem Himmel leiert, So sag' ich doch mit jedem guten Christ: Wohl dem, der nicht gestorben ist!'

Eine halbe Stunde vergeht — der Dichter mutet uns hier hinsichtlich der Fähigkeit des Tauchers, den Atem anzuhalten, einen starken Glauben zu! — und schon ergreift den Herrscher angesichts der in den Umgebungen zu Tage

tretenden Stimmung Bestürzung: da erscheint Nikolaus mit dem Becher. Während der Zug der Schiffe zur Stadt zurückfährt, muß er sich in der 'Kajüte' (wahrscheinlich des kaiserlichen Schiffes) 'entkleiden', d. h. in trockne Kleider werfen, und wird dann vom Kaiser mit den Worten empfangen: 'Du bist ein braver Kerl, und es ist ewig schade, daß nicht ein Schwert an deiner Seite hängt!' Doch Nikolaus lehnt die ihm in diesen Worten angebotene Gnade des Ritterschlages ab und muß nun berichten. Dieser Bericht ist überaus dürftig gestaltet. Zu genaueren Beobachtungen in der Tiefe fehlte es an Zeit und Licht, nur der Becher verriet sich auf dem sandigen Grunde, auf dem er 'wie eingemauert stand', so daß die Hand ihn kaum losbringen konnte, durch seinen Glanz. Von den auf- und abwallenden Bewegungen des Strudels kein Wort. Er hat sich eben wieder nach oben gearbeitet. Hier folgt nun eine Stelle, die mit den früheren Ruhmredigkeiten in direktem Widerspruche steht, dagegen eine merkwürdige Ähnlichkeit mit der betreffenden Stelle bei Schiller zeigt: 'Ja Herr, ich habe viel im Leben schon geschwommen, Doch diesen Sprung zum zweitenmal zu tun, Kann Euer Kaisertum im Grunde liegen' usw. Bemerkenswert ist, daß wie beim erstenmale so auch hier bei der Wiederholung der erste Gedanke nicht vom Kaiser ausgeht, sondern durch die, übrigens recht ungeschickt stilisierten, Reden des Tauchers jenem geradezu aufgedrängt wird. In der Tat verlangt jetzt der Kaiser eine zweite Probe. Er wünscht Kunde 'von den Wunderdingen, die Scyllas Grund begräbt' (auch hier eine merkwürdige Parallele zu Schiller!), und setzt als Lohn einen zweiten Becher nebst hundert Gulden aus. Nikolaus gesteht jetzt, daß es mit seinen früheren Prahlereien nichts war, daß, 'die Wahrheit zu gestehn', sein Emporkommen nichts als Glück war. Als aber der Kaiser sein Ansinnen zornig wiederholt, fügt er sich und bittet nur um acht Tage Frist, um Kräfte zu sammeln. Diese Bitte wird gewährt und ihm zugleich für die Zwischenzeit Verpflegung im kaiserlichen Palast angewiesen. Doch alle diese Herrlichkeiten erscheinen ihm nur als Vorspiel des Todes. Unterdessen nimmt unser Dichter wieder die Gelegenheit wahr, ein Stück seiner verdrossenen Satire zum besten zu geben. An die Ausfahrt schließt sich ein schwelgerisches Mahl an, bei dem namentlich in höchst anzüglicher Weise dem Hofkaplan die Rolle des Trunkenboldes zugeteilt wird. Bedenken wir hierbei, daß er schon an früherer Stelle dem 'Erzbischof' höchst kulturfeindliche Reden in den Mund gelegt hat, und bedenken wir ferner, daß der Dichter dem Berliner Hofe nahestand und zur Zeit der Entstehung unseres Gedichts (1790) die Wöllnersche Wirtschaft am Hofe Friedrich Wilhelms II. schon in vollem Gange war, so darf wohl angenommen werden, daß sich in diesen satirischen Schilderungen der Widerwille des Freigeists gegen diese kirchliche Restaurationspolitik von oben Luft macht. In diesem Lichte gewinnt denn auch der mit besonderer Beflissenheit immer wieder betonte mit Verderbtheit gepaarte Byzantinismus der Hofgesellschaft ein erhöhtes Interesse. So die krassen Verse in der Schilderung der zweiten Ausfahrt: 'Und mancher hochgepries'ne Schuft Scheint einem Gotte gleich im Kreise seiner Diener'. Anderenteils wird angesichts der zweiten Probe deut-

licher noch als das erstemal das Widerstreben der Volksstimmung markiert: 'Je näher man dem Ziele . . . Je mehr verrät's durch Stille die Gefühle, Die Fürstenstolz mit Gold zu unterdrücken strebt. «Der Kaiser hat den Nikolas gezwungen!» Raunt jeder leis dem Nachbar in das Ohr.' Solche Äußerungen der Volksstimme sucht dann der bezahlte Denunziant durch Drohungen zu ersticken. Kein Zweifel, wir haben hier eine kulturgeschichtlich interessante Satire vor uns, einen Frondeur und Nörgler des Berliner Hofes. Friedrich II. ist Friedrich Wilhelm II., Messina ist Berlin und Potsdam!

Auf den Wink des Kaisers wirft der Herold den Becher hinab, und Nikolaus springt hinterher. Ein schauderndes Ach von dem am Ufer versammelten Volke verrät dem Kaiser die herrschende Stimmung. 'Mit der Gefahr des Völkerzorns bekannt' — hier wird unser Dichter fast drohend! — beobachtet er ängstlich die Fluten, während die Unzufriedenheit des Volkes sich immer lauter äußert. Eine Stunde vergeht; jeder Zweifel am Schicksal des Tauchers ist ausgeschlossen. Da kehrt der Kaiser, durch seine Leibwachen gegen den Unwillen des Volkes geschützt, nach Messina zurück, 'Indes Held Nikolaus in guter Ruh Bei seinem goldnen Becher modert Und einst am jüngsten Tag die hundert Gulden fodert'.

Dies der Schluß. Schon diese gedrängte Analyse ergibt, abgesehen von der Minderwertigkeit der Dichtung überhaupt, daß der Dichter es durchweg unterläßt, die entscheidenden Momente der Handlung anschaulich und packend darzustellen, dagegen aber bei der Schilderung höchst nebensächlicher Vorgänge, die das Treiben des Herrschers und seiner Umgebungen in verächtlichem Lichte erscheinen lassen, sein ganzes Können entfaltet. Darin tritt der ungeheure Kontrast gegen die Schöpfung Schillers überwältigend zutage. Wir würden aber doch unserem Dichter unrecht tun, wenn wir diese Eigentümlichkeit lediglich auf Ungeschicklichkeit, Mangel an Gestaltungsvermögen und Geschmack zurückführen wollten. Er verfolgt ganz unzweifelhaft eine Tendenz; er ist polemisch und satirisch. Bezeichnend und offenbar geradezu als ein *avis au lecteur* dienend sind in dieser Richtung außer den schon vorstehend angemerkten Zügen gleich im Anfang die Worte: 'So ging's ihm, wie's so manchem König geht, der außer seiner goldnen Krone, der Oper und dem Hofpoet (den Titel gab man Narren sonst zum Lohne[1]) Nichts hat, wodurch der hohen Majestät Die Zeit halb schlummernd und doch gut vergeht — Er hatte Langeweile.' Offenbar war dem Dichter der Stoff nicht, wie es bei Schiller der Fall ist, der ausschließliche Gegenstand des Interesses, den er zu plastischer Fülle und tragischer Höhe auszugestalten bemüht gewesen wäre. Er war ihm nur Anlaß zu einem satirischen Sitten- und Zeitgemälde, und das ist der Punkt, auf dem, abgesehen von dem Interesse, das die Vergleichung mit Schiller gewährt, das Interesse an dem Gedicht beruht. Es ist ein Dokument zur preußischen Zeitgeschichte, ein Stimmungsbild aus der Zeit Friedrich Wilhelms II. —

[1]) Etwas verschroben ausgedrückt. Soll wohl heißen: Was jetzt der Hofpoet ist, war zu früheren Zeiten der Hofnarr.

Eine interessante Frage ist, ob Schiller unsre Dichtung gekannt hat und von ihr beeinflußt worden ist. Die paar gelegentlich hervorgehobenen Anklänge können dies nicht beweisen, da sie sehr nahe liegen und sich leicht von selbst aufdrängten. Es gibt aber ein direktes Zeugnis, aus dem hervorgeht, daß Schiller unsre Dichtung so wenig wie Kirchers Mundus subterraneus bekannt gewesen sein kann. Er schreibt im August 1797 an Goethe: 'Ich erfahre aus einem Briefe Herders, daß ich in dem 'Taucher' bloß einen gewissen Nikolaus Pesce, der dieselbe Geschichte entweder erzählt oder besungen haben muß, veredelnd umgearbeitet habe. Kennen Sie etwa diesen Nikolaus Pesce, mit dem ich so unvermutet in Konkurrenz gesetzt wurde?' Offenbar hat hier Herder brieflich einen Hinweis auf den zugrunde liegenden Stoff gegeben, aber in so knapper und unverständlicher Form, daß bei Schiller das in der vorstehenden Briefstelle zu Tage tretende Mißverständnis entstehen konnte. Jedenfalls beweist die Möglichkeit dieses Mißverständnisses, daß ihm keine Quelle vorlag, in der der Name Nikolaus Pesce oder Nikolaus vorkam, also auch nicht unsre Dichtung. Der Hinweis auf die vorstehende Briefstelle findet sich übrigens schon bei Düntzer (Erläuterungen zu den deutschen Klassikern; Schillers lyrische Gedichte Heft VI. VII, Wenigenjena 1865, S. 115). Derselbe gibt auch, worauf schließlich noch hingewiesen sei, einen Fingerzeig, der vielleicht zur Auffindung der wirklichen Quelle Schillers führen könnte. Im Jahre 1797, also gerade im Entstehungsjahr der Schillerschen Ballade, erschien in Weimar die Übersetzung der italienischen Schrift: L' uomo galeggiante von Oronzio de Bernardi, 1792 herausgekommen. Sollte sich diese Übersetzung nicht z. B. auf der Weimarer Bibliothek finden?

JAKOB MICYLLUS UND JOACHIM CAMERARIUS

Zwei neulateinische Dichter

Von Georg Ellinger

Im Jahre 1518 bezog der Straßburger Jakob Molzer oder, wie er später genannt wurde, Micyllus im Alter von fünfzehn Jahren die Universität Erfurt und schloß sich bald dem Dichterkreise an, als dessen unbestrittenes Haupt der seit 1515 wieder in Erfurt lehrende Eoban Hesse galt. Aber mit so vieler Liebe und Verehrung Micyllus auch Zeit seines Lebens zu diesem Dichterkönige aufgeblickt hat, seine Herzensneigung war während der Erfurter Studienjahre einem anderen zugewendet, dem Bamberger Joachim Camerarius, der in dem gleichen Jahre wie Micyllus achtzehnjährig nach Erfurt kam. Die innige Freundschaft, die damals zwischen den Jünglingen geschlossen wurde, hat bei den Männern vorgehalten. Es war kein Zufall, daß die beiden sich so stark zueinander hingezogen fühlten. Die gleiche Studienrichtung, die gemeinsame Beschäftigung mit den Alten mag den ersten Anlaß zu der innigen Gemeinschaft gegeben haben; was sie dauernd aneinander fesselte, war die Verwandtschaft der Charakteranlagen und Lebensanschauungen. Beiden war ein zartes, durch Roheit und Rücksichtslosigkeit leicht verletztes Gemüt eigen, beiden tiefe Empfindung für die Freundschaft und der Wunsch, den Mitmenschen nach Kräften zu dienen. Keine starken, willenskräftigen Naturen, wie sie das männische Zeitalter der Reformation in Deutschland so häufig aufweist, sondern weiche, hingebende, nach innen gewandte Geister, die den Stürmen des Lebens wenig Widerstand entgegenzusetzen vermögen und darum die ihnen durch das Schicksal auferlegten Leiden doppelt und dreifach empfinden — so treten uns Micyllus und Camerarius entgegen. Auch der Verlauf ihres Lebens zeigt viel Ähnliches: beide sind, wie Melanchthon einmal zu Camerarius sagte, 'Schulmeister und treue Gesellen' gewesen, mit hingebender Treue an Lateinschule und Universität bemüht, ebensowohl die ihnen teuren Sprachstudien wie die ihnen anvertraute Jugend zu fördern. Micyllus war zunächst unter wenig günstigen Verhältnissen Rektor der Lateinschule zu Frankfurt a. M. (1526—32). Durch Kabalen eines falschen Freundes aus dieser Stellung verdrängt, wurde er Professor der griechischen Sprache in Heidelberg, wo sich ihm ebenfalls ein fruchtbarer Wirkungskreis nicht erschloß. Mit seiner Rückberufung an die Frankfurter Schule (1537) gestaltete sich jedoch sein Los günstiger; nach zehn Jahren einer erfolgreichen Tätigkeit in Frankfurt ging er von neuem an die Heidelberger Universität, wo er sich in hervorragender Weise an der Uni-

versitätsreform beteiligte und in emsiger, ihn befriedigender Arbeit, angesehen und verehrt, bis zu seinem Tode wirkte (1558). Bedeutsamer noch erscheint die Tätigkeit, die Camerarius ausübte; aber im Grunde trägt sie doch den gleichen Charakter. Seine innige Verbindung mit Melanchthon hätte ihm wohl nahegelegt, sich unmittelbar tätig an der Gestaltung der großen, die Zeit bewegenden Fragen zu beteiligen; aber wie er in seinem späteren Leben Anregungen, eine derartige Rolle zu übernehmen, still aus dem Wege ging, so hat er sich auch Melanchthon gegenüber damit begnügt, als Vertrauter die Sorgen und Kümmernisse des Vielgeplagten sich beichten zu lassen und ihn tröstend, ratend aufzurichten, sogut es anging. Seine eigentliche Lebensaufgabe aber sah er wie Micyllus in der Erziehung der Jugend und der Pflege der Wissenschaft. Als Lehrer an der neugegründeten 'hohen Schule' in Nürnberg (seit 1526), als Professor in Tübingen (seit 1535) und namentlich seit seiner Berufung an die durch ihn vollkommen neuorganisierte Universität Leipzig (1541) hat er unermüdlich gepflanzt und gebaut, bis ihm der Tod ein Ziel setzte († 1574).

War die Lebensarbeit des Camerarius auch von den gleichen Absichten geleitet und der gleichen Gesinnung getragen wie die des Micyllus, so überragt sie diese an Bedeutung doch beträchtlich und griff ungleich tiefer in die allgemeine wissenschaftliche Entwicklung ein. Umgekehrt gestaltet sich das Verhältnis der beiden Freunde, wenn man ihre poetischen Leistungen ins Auge faßt. An ursprünglicher dichterischer Veranlagung steht Micyllus hoch über Camerarius. Aber trotzdem rücken die beiden doch auch als Dichter nahe zusammen. Denn die Art, in der aus ihrer Poesie die lautere, treue, sinnige Persönlichkeit zu dem Leser spricht, weist so viel innere Verwandtschaft auf, daß es durchaus berechtigt erscheint, sie von den übrigen, anders gearteten Erfurtern zu trennen und im unmittelbaren Zusammenhange zu behandeln.[1])

Die dichterische Tätigkeit des Micyllus läßt sich bis in sein einundzwanzigstes Jahr zurückverfolgen; aus dieser Zeit (1524) stammen die beiden Trauergedichte auf den vortrefflichen, auch von Luther und von Melanchthon innig

[1]) Das Leben des Jakob Micyllus hat J. Classen in seiner mustergültigen Biographie vortrefflich dargestellt (Jakob Micyllus, Rektor zu Frankfurt und Professor zu Heidelberg 1524—1558, als Schulmann, Dichter und Gelehrter dargestellt. Frankfurt a. M. 1859). In diesem schönen Buche finden sich auch zahlreiche Proben der Dichtungen des Micyllus in guten Übersetzungen. Unsere Darstellung verfolgt andere Ziele als Classen; sie will innerhalb der Geschichte der neulateinischen Dichtung der poetischen Lebensarbeit des Micyllus ihren Platz anweisen. Darum wird hier auf zahlreiche Gedichte genau eingegangen, die Classen entweder gar nicht oder doch nur ganz flüchtig erwähnt hat; auch für die Gesamtbetrachtung ergeben sich notwendigerweise andere Gesichtspunkte wie bei dem Biographen. — Camerarius 'wartet noch immer seines Biographen'; eine umfassende Darstellung seines Lebens und Wirkens — freilich keine leichte Aufgabe — würde wirklich eine Lücke in unserer Kenntnis der Geistesgeschichte des XVI. Jahrh. ausfüllen. Die Grundzüge seines Charakterbildes, namentlich soweit der Geschichtschreiber und Literarhistoriker in Betracht kommt, habe ich in der 'Sonntagsbeilage zur Vossischen Zeitung', Jahrgang 1900, Nr. 15 zu zeichnen versucht. Micyllus wird zitiert nach den 'Silvae' von 1564.

geliebten Wilhelm Nesen sowie auf den früh verstorbenen Leipziger Professor Petrus Mosellanus, der sich nicht minderer allgemeiner Schätzung erfreute. Das erste der beiden Werkchen ist ein dem Nesen in den Mund gelegter Monolog. Er beklagt sich über das harte Schicksal, das ihn getroffen. Er fühlt sich keiner Untat schuldig, die eine solche Strafe hätte rechtfertigen können. Rhetorisch werden diese Gedanken hin- und hergewälzt, was ihre Wirkung stark beeinträchtigt. Dagegen wächst die gestaltende Fähigkeit, wenn der Unfall selbst geschildert wird, der Nesen das Leben kostete. Der Jüngling war beim Kahnfahren in der Elbe verunglückt; Micyllus weiß die Örtlichkeit und den Vorgang selbst anschaulich zu vergegenwärtigen, und es würde eine ganz absichtslose Wirkung erreicht werden, wenn nicht ein weithergeholtes Bild die Stimmung störte: der von den Fluten hingeraffte, mit dem Tode auf tausend Arten kämpfende Nesen vergleicht sich mit dem Rosse eines der Freier der Hippodamia, das Önomaus mit furchtbarem Geschosse durchbohrt hat und das nun aufspringt, vorwärtsrast, bis das Leben mit dem erschöpften Leibe dahinfließt. Ähnlich zwiespältig ist der Eindruck, wenn Nesen nachher seines alten Vaters gedenkt und diesem eine Klage über den Verlust des Sohnes in den Mund legt: auch hier erscheint zunächst der Ausdruck gespreizt, dem Wesen eines einfachen Mannes nicht entsprechend, und erst im weiteren Verlaufe der Rede beginnt herzliche Wärme sich geltend zu machen, so wenn der Vater schmerzbewegt ausruft, daß nun die durchwachten Nächte und die Entbehrungen, die er um des Sohnes willen auf sich genommen, vergeblich gewesen seien. — Auch in dem Gedicht auf Petrus Mosellanus muß eine ähnliche Scheidung angestellt werden. Einzelne allgemeine Wendungen muten frostig an; aber sobald ein poetisch brauchbarer Gegenstand sich zeigt, findet er auch die angemessene Verwertung, so wenn der Dichter dem Heimatflusse des Verstorbenen, der Mosel, seinen Gruß zuruft und sie dabei kurz charakterisiert, oder wenn er die Trauer der Mosel um den Dahingeschiedenen ausmalt. Aber auch einem bedeutenderen Vorwurf weiß Micyllus hier gerecht zu werden, ohne sich von der Woge der lateinischen Phrase allzuweit fortreißen zu lassen. Das ist in dem Schlusse des Gedichtes der Fall, wo Mosellan vor dem Totenrichter Äakus erscheint und in knappen, eindrucksvollen Worten die getane Arbeit, den Ernst seines Strebens, die Lauterkeit seines Erdenwandels hervorhebt. Schön, wie dann die Unterwelt mit ihren Schrecken weicht und der Verklärte in die elysischen Haine eintritt, wo ihm Barbaro Hand in Hand mit Pico von Mirandola, wo ihm Reuchlin, Hutten und andere Geistesgenossen entgegenkommen.

Die Gelegenheitsdichtung (im engeren Sinne) nimmt einen so breiten Raum in Micyllus' Schaffen ein und liefert so mannigfache Züge zu seinem Gesamtbilde, daß man unmöglich achtlos an ihr vorübergehen kann. Namentlich gilt das von den Gedichten, in denen Micyllus seine Teilnahme an dem Unglück anderer oder den Schmerz über eigenes Leid zum Ausdruck bringt. Der heutige Leser, der diese zeitlich weit auseinanderliegenden Stücke hintereinander durchnimmt, wird ihnen freilich deshalb nicht leicht gerecht werden, weil fortgesetzt die gleichen Wendungen, zuweilen sogar dieselben Worte wiederkehren. Immer

von neuem wird beklagt, daß Redlichkeit, züchtiges Leben, Lauterkeit des Gemütes und treue Verehrung der Musen keinen Schutz vor dem allmächtigen Tode gewähren; die Vergänglichkeit alles Irdischen wird hervorgehoben; und in den Beispielen, die der Dichter zur Einkleidung solcher allgemeiner Gedanken herbeizieht, waltet nicht immer ein sicherer Geschmack; ja wenn der Unbestand alles Erdenlebens an der Hinfälligkeit der vom Menschen geschaffenen Denkmäler klar gemacht werden soll und der Dichter nun nacheinander die Weltwunder des Altertums in ihrem Verwüstungszustande aufziehen läßt, so wird die Grenze der unfreiwilligen Komik hart gestreift. Aber hat man derartige Stellen überwunden, in denen eine wirklich dichterisch veranlagte Natur der Zeit- und Zunftrichtung ihren Zoll erstattete, so wird man doch in einem jeden dieser Gedichte durch Züge entschädigt, die den wahren Anteil des Gemütes aufdecken und sich durch lebhafte, anschauliche Darstellungsweise auszeichnen. So wenn in dem Lied auf den Tod Eoban Hesses (1540), das als eine allerdings nicht streng festgehaltene Anrede an den über den Tod seines Heimatsängers trauergebeugten Flußgott Lahn gedacht ist, die Lebensgeschichte des Hessus in lebhafter Erzählung sowie ein Überblick über sein Schaffen gegeben und zugleich Aufgabe und hohe Bedeutung des Dichterberufes hervorgehoben wird; wenn in dem Trauergedichte auf Simon Grynäus die verschiedenen Gebiete, auf denen der wackere Gelehrte seine Tüchtigkeit erprobte, sich dem Leser unmittelbar erschließen und namentlich die Astronomie, wenn auch nicht ohne klassische Schnörkel, in ihrer Bedeutung lebendig hervortritt; oder wenn in dem Gedicht auf den bei einer Jagd verunglückten Johann Reifenstein der erschütternde Eindruck der Todesnachricht festgehalten und eine eindringlich wirkende Schilderung des Vorfalls selbst gegeben wird: wie die Jagdgenossen den Freund vermissen und vergeblich seinen Namen rufen, wie sie ihn suchen und ihn endlich leblos am Boden liegend finden.

Die unmittelbarste Wirkung von allen diesen Trauergedichten übt die Elegie auf den Tod der Gattin des Micyllus aus (1548). Zwar fehlen auch hier jene allgemeinen Wendungen nicht, die zum notwendigen Bestand der Gattung gehören, aber sie verbinden sich so innig mit dem auf innerlichster Empfindung beruhenden Gefühlsinhalt, daß eine vollständige Verschmelzung dieser Elemente erreicht wird. Durchweg festgehalten ist die Stimmung des verzweifelnden Mannes, dem sich immer aufs neue die bittere Erfahrung aufdrängt, daß ihm auf der Welt kein dauerndes Glück beschieden ist, während er sieht, wie so viele Böse von allem Leiden unberührt bleiben. Von diesem Standpunkt aus betrachtet er die Jahre, die er im Dasein bereits durchmessen, und unter der Wucht des Schicksalsschlages wie aus dem Wesen seiner von Natur trübgestimmten Seele heraus erscheint ihm der bisherige Verlauf seines Lebens ohne wesentliche Lichtblicke. Erst als er die Gattin gefunden, schien sich eine Wendung seines Schicksals anzubahnen. 'Da wurde eine Bucht für das zerbrochene Schifflein gezeigt, und Wind und Welle ließen den Ermüdeten in Ruhe.' Und wenn auch das Unglück sich immer weiter an seine Fersen heftete, bei der Gattin fand er Trost. Aber nun ist sie ihm auch entrissen, und in

bitteren Klagen macht sich die Größe seines Schmerzes geltend. Erst nachdem er in dieser Weise die Stimmung vorbereitet hat, beginnt er von der, die er verloren, selbst zu sprechen. Vortrefflich weiß er ihr Wesen zu veranschaulichen, wobei er sich nirgend an die Außenseite hält. Wohl erzählt er dann auch von ihrer Heimat, die anmutig ausgemalt wird, und nicht ohne Stolz von ihrer Abstammung aus patrizischem Stadtgeschlechte. Aber der Hauptnachdruck ruht auf der Charakteristik des Inneren, das durch unmittelbare Schilderung nahe gebracht wird. Er führt sie vor, wie sie morgens und abends ihr Gebet verrichtet, wie sie vor allen Dingen für die Wohlfahrt ihrer Familie die Bitten emporschickt und wie sie ihren frommen Sinn auch dadurch betätigt, daß sie die Kinder und das Gesinde eifrig zum Beten anhält. Aber wir sehen sie auch bei festlichen Veranstaltungen in der Familie, wo sie bei der Art der Aufnahme der Gäste die richtige Mitte im Benehmen zu treffen weiß, immer aber danach strebt, ihrem Manne die Wünsche an den Augen abzusehen. Nicht minder zeigt sie der Dichter uns in den Tagen banger Sorge, wo sie sich ebenso durch eifrige Bemühung wie durch Festigkeit des Willens auszeichnet: 'sie nahm dann oft den Mut des Mannes an', ruft Micyllus aus, und man kann es wohl nachfühlen, daß der sanfte, unter dem Drucke des Unglücks schwer leidende Mann in solchen Augenblicken mit besonderer Verehrung zu seiner tatkräftigen Frau aufschaute, die sich durch das Schicksal nicht beugen ließ, sondern mit ruhiger Klarheit das Notwendige erwog. Und ebenso wie diese Seite ihrer Natur tritt ihre Güte lebhaft heraus. So hat der Dichter ihr Bild klar hingestellt, um nach erneuten Klagen über sein unglückliches Los noch einmal die Summe ihres von allem Makel reinen Erdenwallens zu ziehen und sie uns in den himmlischen Höhen zu zeigen, wo sie die bereits verstorbenen Kinder, wo sie Eltern und Vorfahren wiederfindet und wo sie Micyllus ebenfalls wiederzusehen hofft.

In ähnlicher Weise, wie der Dichter hier das eigne häusliche Leid beklagt, hat er in Trostgedichten an dem gleichen Schmerz der Freunde teilgenommen, und mancher schöne Zug entschädigt in den beiden hierher gehörigen Stücken für die Banalität einzelner Gedanken und Wendungen. So wenn in dem Trostgedicht an Paul Cisner (Bruder von Nikolaus Cisner) die gestorbene Frau selbst erscheint und dem Gatten Trost zuspricht: wenn sie das Himmelreich wie einen Blumengarten anmutig ausmalt und der Hoffnung Ausdruck verleiht, auch ihn hier einst zu sehen und dann mit ihm zusammen dauernde Freude zu genießen. Zu festlichen Gelegenheiten hat Micyllus ebenfalls seine Leier gerührt. Angenehm fällt auch in diesen Gedichten die herzliche Anteilnahme auf, die der Gelegenheitspoesie eine lebendigere Wirkung sichert; außerdem enthält aber fast jedes dieser Stücke kleine Beobachtungen des wirklichen Lebens, die mit sinnigem Gemüt ergriffen und eindrucksvoll festgehalten sind. So gibt das Gedicht zur Hochzeit des Pfalzgrafen Friedrich mit Christians II. Tochter Dorothea eine anziehende Schilderung von Ansehen, Abstammung und Schicksal der Braut; hübsch ist in einem anderen dieser Gedichte an einen zum zweitenmal heiratenden Witwer die Erzählung, wie der gütige Gott, der alles sieht,

nicht dulden will, daß jemand auf die Dauer vom Unglück gedrückt werde und wie er nun eine der Grazien herbeiruft und ihr mitteilt, daß der betrübte Witwer wieder verheiratet werden solle. Er nennt die Erkorene und fordert die Grazie auf, zu ihr zu gehen und sie für den Ehebund zu gewinnen. Und nun zeigt er die Erkorene in einem hübschen Bilde: schwebt dabei auch ersichtlich die spinnende Lucretia vor, so nimmt das Vorbild doch der Erzählung von ihrem Reize nichts Wesentliches. Die Abgesandte betritt das stille Zimmer, wo die Schöne unter den webenden Frauen zu sitzen pflegte; alle anderen Frauen sind ausgeflogen, aber sie sitzt allein und webt, um sich die Zeit zu kürzen, und die Botin trägt ihr nun das Wesentliche über Leben, Art und Tugenden des werbenden Mannes ganz anschaulich vor und weiß dadurch in dem Herzen der Jungfrau die Liebe zu erwecken. Auch in anderen Gedichten ähnlicher Art versteht Micyllus durch Einzelheiten, die lebensvoll vorgeführt sind, den Leser die Unfruchtbarkeit der Gattung vergessen zu machen. Das 'Genethliacon', das er Philipp Melanchthon zur Geburt seines Sohnes gewidmet hat, erstrebt zwar höheren Schwung: Apollo und die Musen steigen herab, um den Knaben zu beglückwünschen; einer der Gratulanten, seit alters verehrungswürdig (Luther), ergreift am Schlusse in längerer Rede das Wort zur Begrüßung des Neuangekommenen, und seine Rede wird mit allgemeinem Beifall bedacht. Aber so kräftig diese herkömmlichen Wendungen der humanistischen Gelegenheitsdichtungen auch ausgeführt sind, die Hauptteilnahme des Lesers ruht doch auf folgendem, mehr nebensächlich auftauchenden Zuge: die kleine Schwester weiß sich vor Freude über den neuangekommenen Bruder nicht zu lassen, sie bezeugt auf jede Weise ihre Liebe zu ihm und küßt seine rosigen Wangen, kehrt dann zurück und freut sich, seine zarten Ärmchen berührt zu haben. Ist es in diesem Falle die hübsche Beobachtung ebenso wie die sinnige Art, wodurch der Betrachter gefesselt wird, so wirkt in anderen Stücken mehr der Ton leiser Lyrik, der vernehmlich hindurchklingt. Ja, in einem kleinen Hochzeitsliede an Stigel wird das Hochzeitsgedicht unmittelbar zu individuellen Geständnissen benutzt. Da klagt der Dichter, daß ihn die Muse verlassen hat, daß die Sorgen ihn an der Dichtung hindern, daß seine dichterische Ader, deren Existenz er in dieser trüben Stimmung überhaupt anzweifelt, verdorrt, wie die Erde im heißen Sommer austrocknet, wie die Kräuter schmachten, wenn die brütende Hitze drückend auf den dürstenden Fluren liegt. 'Ach wie oft', ruft er aus, 'wendet sich der Blick auf meine früheren Neigungen und die Studien, denen ich vordem ergeben gewesen bin. Wehe mir! welche Wolken bedrängen den verwirrten Geist, wie trifft der ungezähmte Schmerz meine Brust!' Kummervoll klagt er die unwürdigen Arbeiten an, zu denen er verurteilt ist und die ihn seinem eigentlichen inneren Berufe entfremdet haben.

Überhaupt versteht uns Micyllus da am meisten zu ergreifen, wo er die einengenden Formen des Zeitgeschmacks überwunden hat und Gelegenheitsdichtung im guten Sinne des Wortes gibt. Das ist z. B. in dem 'Brief an Melanchthon' der Fall, den er wahrscheinlich 1535, im zweiten Jahre seines

ersten Heidelberger Aufenthaltes, schrieb. Er schaut darin zurück auf die Verdächtigungen und Anfeindungen, die ihn von Frankfurt weggetrieben, Schmerzen, über die ihm auch die Gegenwart nicht hinweghelfen kann, da sie ihm keine Erfüllung seiner Hoffnungen, sondern schwere Enttäuschung gebracht hat. Lebensvoll weiß er hier zu schildern, wie ihn die Umgebung Heidelbergs anzieht, wie ihn aber der verrostete Universitätsbetrieb abstößt und wie ihn vor allen Dingen die Geringschätzung der Dichtung mit Unwillen und Schmerz erfüllt. Ein Hauch der sanften Klage liegt über dem ganzen Gedicht und mildert den ausbrechenden Unmut. Ganz ähnlich, nur noch sanfter ist die Stimmung in dem Widmungsgedicht, das er seiner metrischen Bearbeitung einiger Psalmen vorausschickte. Er hatte diese Arbeit während der letzten Zeit seines ersten Frankfurter Aufenthaltes geschrieben, um in den schweren Stunden Trost zu finden. Davon berichtet er dem Freunde, indem er zugleich noch einmal derer gedenkt, die ihm die Nachstellungen bereitet, und sein eignes Schicksal wie die trüben Zustände der Zeit beklagt. Sowohl die Widmung der Psalmen wie der Brief an Melanchthon sind unmittelbare Äußerungen des Gefühls, Seufzer, durch die sich die bedrängte Brust erleichtern will. Ähnliche sich ganz unwillkürlich losringende Selbstgespräche finden sich mehrfach bei Micyllus. In einem kleinen Monolog spricht er sich selbst Mut innerhalb der vielen Leiden zu, die auf ihn einstürmen; eines seiner Gebete an Gott wird ihm unter den Händen zum individuellen Bekenntnis, indem er ähnliche Gedanken gibt wie in dem oben erwähnten Hochzeitsgedicht an Stigel, aber weit schärfer, eindringlicher ausgestaltet. 'Gleichwie ein Schiff, das kein Steuermann lenkt, hier- und dahin geworfen wird, von jedem Winde getrieben, so schwanke ich Unglückseliger, unbeständiger als jeder Kahn, und werde in der Ungewißheit von Furcht und Hoffnung bedrückt!' Zwei Seelen wohnen in der Brust des Dichters, die er nicht miteinander vereinigen kann. Nach der einen Seite ziehen ihn Gattin, Kinder und das trauliche Heim, auch seine Verwandten; nach der anderen reißt ihn seine Begabung, der ihm innewohnende Dichterberuf, die Vorbilder und die Ruhmbegier und der wissenschaftliche Drang. Zwischen diesen beiden Mächten weiß er sich nicht zu entscheiden, mit gleicher Stärke macht jede von beiden ihr Recht geltend, und er beklagt sein unglückliches Schicksal, daß ihm die Entscheidung in diesem Zwiespalte so schwer fällt; daß er zu derselben Zeit so viele Häfen sieht und nicht weiß, zu welchem er sich wenden soll; daß ihm Urteil und Scharfblick bei seinem Streben fehlen und der Geist zwischen so gewissen Schätzen hin- und herschwankt. In dieser geistigen Not wendet er sich an Gott und bittet ihn, ihm das sichere Ziel zu zeigen. Ist auf diese Weise die individuelle Stimmung auch nach der religiösen Seite hin gewendet, so kann doch kein Zweifel daran sein, daß der Dichter hier unmittelbar in sein Inneres blicken läßt und ein Bild seelischer Kämpfe entwirft, das in dem Deutschland des XVI. Jahrh. fast ganz vereinzelt dasteht. Der Widerstreit, in den die verschiedenartigen menschlichen und geistigen Interessensphären ein zartes Gewissen stürzen können, tritt in diesem, sich aus dem Herzen losringenden Gebet lebendig in die Erscheinung.

Daß ein so empfindender Mann die Nöte, welche seine rauhe Zeit mit sich brachte, auf das tiefste fühlte, versteht sich von selbst. Die zahlreichen Klagen über die unglückliche Lage des damaligen Deutschland finden sich ja keineswegs bei ihm allein, aber sie erhalten unter seiner Hand doch einen besonderen Klang, eine besondere Färbung, nämlich wiederum den Charakter einer stillen Traurigkeit. Ein kleines Gedicht, das die eben gestorbene Gattin glücklich preist, weil Gott sie diesen Leiden entrückt, wird ihm ebenfalls zu einer Bitte an Gott, ihn von diesem Jammer entweder durch den Tod oder durch sein unmittelbares Eingreifen zu befreien. In einem längeren Gedichte hat Micyllus auch 'das Elend und die Unglücksfälle der Welt und der jetzigen Zeit' beklagt; niemand, sagt er, will mehr seine Pflicht tun, niemand das allgemeine Wohl dem eigenen Gewinn vorziehen, Titel- und Gewinnsucht herrschen; der Drang nach Erwerb treibt den Kaufmann, den Erdkreis zu durchfurchen und bis zu den Indern zu ziehen, alle Übeltaten herrschen, und kein Mensch fürchtet die Gottheit, vielmehr werden die Götter verlacht und Himmel und Hölle für Possen erklärt. Dazu kommt die furchtbare Kriegsleidenschaft, das Land liegt verwüstet da, die Felder sind zerstampft, die Kirchen geplündert, während der Papst den Völkern neue Gesetze schreibt und Reiche und Herrscher nach seiner Willkür leitet. 'O Vaterland', ruft der Dichter aus, 'o Deutschland, du alte Heldenmutter, wie bist du anders geartet als vordem, wie trägst du andere Züge und ein anderes Gesicht'. Und nun folgt ein begeistertes Bild des alten Deutschland von Arminius bis zum Pippinischen Geschlecht, das dem entarteten Deutschland vorgehalten wird; als weitere Beispiele alter deutscher Tüchtigkeit schließen sich die Konrade, Friedrich, Heinrich, der Pfalzgraf Ludwig, Albrecht Achill an. Würde einer von diesen, fragt Micyllus, wohl solche Verluste tragen oder solche Leiden erduldet haben? Aber jetzt sehen wir mitten in unseren Grenzen den Feind, den weder Elbe noch Donau abhalten. Laßt ab, euch gegenseitig zu zerfleischen, sondern wenn in euch noch etwas von den Eigenschaften der Ahnen ist, so wendet eure Kräfte gegen den äußeren Feind und laßt die Türken euren Arm fühlen. Ganz ähnliche Klagen und Ermahnungen hat Micyllus 1552 anläßlich des Aufstandes Moritzens von Sachsen und des Einbruchs der Franzosen in einem kleinen Gedicht angestimmt.

Tragen in diesen und ähnlichen Stücken die äußeren Ereignisse und die Anspielungen auf die Zeitgeschichte genügend dazu bei, um der Darstellung Kraft und Farbe zu verleihen, so weiß Micyllus auch da, wo er rein die Empfindungen des Inneren gestaltet, für das, was ihn bewegt, anschaulichen, greifbaren Ausdruck zu finden. Micyllus' Sohn berichtet als den Grundzug der Anschauungsweise seines Vaters, dieser habe stets den Wechsel und die Wandelbarkeit des Schicksals gefürchtet, weil er sein Leben lang von vielfachem Mißgeschick verfolgt gewesen sei. Wenn nun der Dichter in der Umgegend Heidelbergs sich erging, die er selbst so anmutig beschrieben hat, wenn er trotz des um ihn her sprossenden Segens und Gedeihens plötzlich wieder von seiner trüben Stimmung erfaßt wurde, dann fand er in der ihn unmittelbar umgebenden Natur den Stoff zur anschaulichen Einkleidung des Gedankens.

Aspicis, ut densis quaedam vineta racemis
Florent, et multo praela liquore beant.
Aspicis et solido flaventes farre novales
Et suetus domini spem superare sui.
Nunc tamen aut steriles messem frustrantur avenae,
Aut nimio saevus Juppiter imbre nocet,
Aut seges exhausta moriens decumbit arista,
Et squalent longa iugera fessa siti.

Die Kraft sinnfälliger Schilderung, wie sie aus diesen Versen uns entgegentritt, war Micyllus von Anfang an eigen. Zu seinen frühesten Arbeiten gehört das schöne Reisegedicht, das seine Wanderung von Wittenberg nach Frankfurt schildert (1526). Dieses Werkchen zeigt deutlich, mit wie klarem Blick Micyllus die Dinge zu erfassen und wie gut er die beobachteten Einzelzüge im Bilde festzuhalten verstand. Der Wald im Regenwetter, das rauhe Söllinger Bergland im dicken Schneegestöber, vom Sturmwind durchschüttelt, vom Geknarr der Bäume durchächzt, die freundliche Umgebung von Erfurt, bei deren Bewertung man allerdings den Abstand der Zeiten in der Auffassung des Naturbildes spürt — alles das wird ebenso lebensvoll vergegenwärtigt wie die Bilder einzelner Städte, etwa Leipzigs, das mit seinem Gesamteindruck wie mit seinem lebendigen Messetreiben deutlich emporsteigt. Aber auch was dem wackeren Poeten begegnet, die freundliche Bewirtung und ähnliches, übt eine unmittelbare Wirkung aus, und die einzelnen Gestalten sind vortrefflich charakterisiert, so z. B. Eoban Hesse und Mutian; auch die Reden, die den auftretenden Personen in den Mund gelegt sind, haben nichts Gespreiztes und Geziertes; Eoban könnte wohl so gesprochen haben, und wenn Camerarius sich von dem nach anderer Richtung ziehenden Micyllus verabschiedet, so mögen wir wohl in der Art, in der er dem Micyllus als das einzig Erstrebenswerte die Gunst der Musen und den Ruhm des Dichters bezeichnet, den Widerhall wirklich gesprochener Worte vernehmen. Über dem Bilde der wechselnden Landschaft und Örtlichkeit, über der Charakteristik der Freunde und der anderen Gestalten ist nun aber die ganz persönliche Stimmung ausgebreitet, die unseren Dichter beherrschte: ein Hauch sanfter Schwermut durchzieht das Gedicht und macht sich immer wieder geltend, so daß die Persönlichkeit des Dichters selbst uns stets aufs neue entgegentritt und wir mit seinen Augen die von ihm geschilderten Gegenstände betrachten.

Die Fähigkeit, ein eindrucksvolles Bild des Geschehenen zu entwerfen, weisen zahlreiche Gedichte im einzelnen wie im ganzen auf. Hübsch vergegenwärtigt z. B. der Anfang des schon erwähnten Hochzeitsgedichtes für den Pfalzgrafen Friedrich die Erwartung, mit der das Volk dem Zuge entgegensieht: die Mutter steigt mit ihren Kindern auf kleine Erhöhungen, das enge Fenster kann die vielen heraussehenden Frauen nicht fassen, Türme werden erklettert, in den offenen Haustüren drängen sich die Menschen. In die gleiche Zeit wie dieses Gedicht, nämlich in seinen ersten Heidelberger Aufenthalt, fällt der poetische Bericht, den Micyllus seinem Freunde Camerarius von dem Brande

des alten Heidelberger Schlosses entworfen hat (1537). Das Ausbrechen eines furchtbaren Unwetters, die Entzündung des Pulverturms im alten Schlosse durch einen Blitzstrahl, die nun erfolgende furchtbare Verwüstung, dazu die zur Sinnlosigkeit gesteigerte Angst und der Schrecken der Menge — das alles steht in lebhaften Zügen vor den Augen des Lesers. Besonders hervorzuheben ist auch die Art, in der es Micyllus hier versteht, durch malende Elemente eine unmittelbare Vorstellung des Geschehenen zu erwecken. Heiterer, lebendiger, freier entfaltet sich seine Begabung als Schilderer, wenn er während seines zweiten Heidelberger Aufenthaltes in seinem 'Toxeutikon oder der Schützenwettkampf' (1554) das große Schützenfest behandelt, das Kurfürst Friedrich im November des erwähnten Jahres veranstaltet hatte. Da beschreibt er nacheinander das Eintreffen der Schützenabteilungen aus den verschiedenen Städten, die Vorbereitungen zu dem Feste, die Teilnahme des Hofes und des Adels und schließlich in mannigfach wechselnden Szenen den Verlauf des Festes selbst. Mit wohltuender Wärme wird das einzelne behaglich ausgesponnen; die Bilder rollen sich munter ab, und ein Abglanz der festlichen Stimmung liegt über der kleinen Dichtung.

Fielen in diese letzte Heidelberger Zeit auch infolge des Todes der Gattin tiefe Schatten und meinte Micyllus in der Vorrede zu dem 'Toxeutikon', daß auch dieses Fest ihm nur 'wie ein erfreulicher Lichtstrahl mitten in all dem Leiden und Ungemach der Kriege und Unruhen dieser Zeit' erschienen sei, so kann es doch nicht zweifelhaft sein, daß er während dieser Jahre ebenso wie während des vorausgegangenen zweiten Frankfurter Aufenthaltes im Hinblick auf seine Erfolge und seine bessere äußere Lage das Leben zuweilen etwas freudiger ansah. Manches kleine, absichtslos hingeworfene, aber gerade darum auf uns wirkende Gelegenheitsgedicht, das von dem geselligen Verkehr mit Freunden in Frankfurt und Heidelberg berichtet und die heitere Stimmung dieser Mußestunden festhält, legt davon Zeugnis ab. Für diese Kreise, in denen sich der Poet mit stiller Gemütlichkeit bewegte, mag er auch die lateinische Umdichtung des deutschen Volksliedes vom 'Buchsbaum und Felbiger' bestimmt haben. Da wird allerdings der Felbiger (Weidenbaum) zu einer Pappel, und das schöne Stück muß sich die Aufheftung mancher klassischer Erinnerungen gefallen lassen, so die Beziehung auf die in Pappeln verwandelten Schwestern des Phaethon.

Manches andere ist mit dem Zeitgeschmack hinfällig geworden, so die Epigramme über die römischen (deutschen und griechischen) Kaiser, von denen jeder in zwei Distichen, zuweilen recht äußerlich, charakterisiert wird. Auch die zahlreichen Grabschriften bringen nur hier und da bemerkenswerte Züge, im übrigen unterscheiden sie sich wenig von der ungeheuren Masse gleichartiger Arbeiten. Unmittelbarer wirken die religiösen Gedichte (Buch 5); unter ihnen ist namentlich das Eingangsstück: 'Vom Fall und der Erlösung des Menschen' hervorzuheben; in den ersten Versen blickt der vierzigjährige Micyllus zürnend zurück auf die bisher behandelten nichtigen Gegenstände, er sagt den Göttern des Olymp ab und will nur Christus noch zu seinem Führer

wählen. Auch die Gebete sind, wie schon oben hervorgehoben ist, durch individuellen Gehalt anziehend; in den Psalmenübertragungen erfreut die edle Form, die hier nicht wie so häufig bei den versifizierten Psalmen zu dem Inhalt in einem starken Gegensatz steht.

Auch auf das Gebiet der Epigrammatik hat sich unser Dichter gewagt; angreifende Epigramme finden sich nur außerordentlich selten; wider einen Polyphem getauften Gegner wendet sich Micyllus; jener hat ihm vorgeworfen, daß seine Bücher zu wenig Umfang haben, und etwas Größeres von ihm verlangt; Micyllus erklärt, daß es gut wäre, die Kräfte seines Geistes zu kennen und sich innerhalb ihrer Grenzen zu halten; dem Polyphem aber wirft er vor, daß er nur zu kritisieren, aber nicht zu schaffen versteht. Ein anderes Epigramm ist gegen die bäurische Aussprache eines Zechers und Schlemmers gerichtet.

Man hat bei diesen Epigrammen die Empfindung, daß sich Micyllus nur ungern zu derartigen Arbeiten entschloß, weil ihm die notwendigen Vorbedingungen zur wirksamen Handhabung dieser poetischen Waffe fehlten. Nicht anders wird es sich mit der dramatischen Satire verhalten haben, in der er sich einmal versucht hat. Als er durch die Umtriebe eines falschen Freundes aus Frankfurt vertrieben worden war, kleidete er Lucians 'Verleumdung des Apelles', d. h. die Beschreibung eines Bildes, in dem die Verleumdung eines Künstlers dargestellt wurde, in dramatische Form. Aber nichts läßt in diesem kleinen, anspruchslosen Werkchen darauf schließen, daß der Dichter sich mit ihm tiefe Kränkung, Bitterkeit, Groll über Undank von der Seele schreiben wollte; kein starker, energischer Ton deutet auf die eigne innere Erregung des Micyllus hin. Dazu kommt, daß der Gang der Handlung sich zwar sauber abrollt, daß aber jede kräftige Bewegung fehlt; nirgends ein Zusammenstoß feindlicher Gewalten, den der Stoff so nahe gelegt hätte. Aber wer den Lyriker Micyllus betrachtet, wird an diesem Versuch ebensowenig vorbeigehen dürfen wie der, dem es darauf ankommt, den Grundcharakter von Geibels Lyrik zu erfassen, an 'Brunhild'. Denn das eigentümliche Wesen des Lyrikers macht sich doch auch hier geltend; und ganz in seinem Element finden wir Micyllus erst, sobald er in einer Art leiser Lyrik individuelle Stimmungen festhält; so wenn Apelles, hier sicher die Meinung des Dichters ausdrückend, den Segen einer geordneten, den Geist immer von neuem beschäftigenden Tätigkeit preist (IV 1), oder wenn der König die Sorgen und Mühen seines zwar glänzenden, aber nicht goldenen Amtes beklagt (III 2).

Daß es Micyllus auch dann, wenn er seine Feder zum angreifenden Epigramm oder zur satirischen Komödie ansetzte, nicht möglich war, den der Dichtungsart angemessenen Ton zu finden, entspricht durchaus dem Wesen der Persönlichkeit, wie sie sich uns erschlossen hat. In dieser reinen Seele findet der Haß keine dauernde Stätte, der Groll über die erlittene Kränkung läßt bald nach oder schmilzt in einer sanften Klage dahin. Eine feine, allem Gewaltsamen, allem ans Rohe Streifenden und daher auch jedem allzu heftigen seelischen Ausbruche abgeneigte Natur tritt uns überall entgegen. Wenn er über

Zeitumstände und Sorgen klagt, die ihn in seiner poetischen Tätigkeit behindern, wenn er in seiner Zeit die wahre Freundschaft vermißt und daher sehnsüchtig nach dem Altertum ausschaut, wo sie noch zu finden war, so offenbart sich dieser Grundzug seines Wesens ebenso, wie wenn er den Weg beschreibt, auf dem man ins Reich der Poesie gelangen kann, oder wenn er für den Betrieb seiner Wissenschaft Ratschläge erteilt. Auch in der sinnigen Art, in der er auf den Eindrücken von Natur und Umgebung verweilt, macht sich dieser Charakterzug geltend. — Ebenso eröffnen die von ihm verwendeten Bilder einen Blick in seine Persönlichkeit. In seiner Frühzeit fehlt es auf diesem Gebiete nicht an Verstiegenem und Gekünsteltem; es ist schon auf das Bild von dem Rosse des Freiers der Hippodamia hingewiesen worden, ein Gleichnis, das noch dazu infolge seiner dunklen Ausdrucksweise nur dem mit der griechischen Sage ganz Vertrauten verständlich ist. Ganz fehlen diese Elemente auch in der späteren Dichtung des Micyllus nicht, wie das bei dem Charakter dieser gelehrten Lyrik selbstverständlich ist, aber wo sie auftreten, sind sie klar, anschaulich und stören den Gesamteindruck nicht. Sie treten jedoch im ganzen fast vollständig zurück hinter den Bildern, die aus Natur und Umgebung genommen sind. Zuweilen ergibt die Situation hier freilich die Notwendigkeit eines kräftigeren Tons, so wenn der Sturmwind mit dem Gebrüll der in ihrer Höhle vom Jäger ergriffenen numidischen Löwin verglichen wird. Aber im übrigen herrscht auch in den Bildern eine sanfte, gefaßte Schwermut vor. Die folgenden Worte aus dem 'Brief an Melanchthon' sind für diese Stimmung bezeichnend: 'Die Augen, die lange in der Finsternis verborgen gewesen sind, werden trübe für den leuchtenden Himmelskreis und vermögen die Strahlen von Sonne und Mond nicht genügend zu erschauen; deshalb hat auch jetzt meine kranke, lange von Sorgen und unwürdiger Lage bedrückte Muse kaum ihre Augen zu erheben gewagt.' — Bestimmte Lieblingsvergleiche kehren mehrfach wieder: in dem Reisegedichte vergleicht Micyllus den Kummer, den ihm die Trennung von den Freunden bereitet, mit dem Schmerz der Kuh, der man das Kalb entrissen (wobei er dann das Bild hübsch weiter ausführt und eine noch unmittelbarere Beziehung auf seinen eigenen Zustand zu finden weiß); in dem Hochzeitsgedicht an Stigel heißt es umgekehrt: 'Nicht mehr klagt das junge Kalb nach seiner Mutter, wenn es allein durch die unsicheren Haine schweift, als ich die unwürdigen Arbeiten beseufze, die mich meiner eigentlichen Bestimmung entfremdet haben.' Ebenso drängen sich ihm die gleichen Bilder auf, wenn er den Gedanken zum Ausdruck bringen will, daß nur das Schlechte in der Welt Bestand hat, das Gute und Schöne aber schnell dahingerafft wird. In dem Reisegedicht heißt es (S. 206):

Sic primae violae pereunt aestate cadentes,
Sic perit a tenero mox bona flore rosa.
At lolium infelix sterilisque obdurat avena,
Nec nisi vomeribus diruta cedit agris.

Nur wenig verändert kehrt das gleiche Bild in dem Klagelied auf den Tod der Gattin wieder (S. 65):

Sic rosa, sic violae prima moriuntur in herba,
Candida nec toto lilia mense nitent.
At contra tribuli et male noxia gramina spinae
Nec metuunt ventos, nec nive tacta cadunt.

Besonders aber bevorzugt er das Bild von dem steuerlos dahintreibenden Kahn; haben wir es hier auch mit einem in der neulateinischen Dichtung häufig auftauchenden Bilde zu tun, so gewinnt es bei ihm doch eine besondere Eigenart, durch die die seelische Veranlagung deutlich zum Ausdruck kommt.

Fühlt man bei dem Inhalt, wie schon erwähnt und wovon noch die Rede sein soll, zuweilen den Zwang, den die schematischen Formen der neulateinischen Lyrik ausübten, so ist das bei der Form nirgends der Fall. Mühelos, wie selbstverständlich rinnt der lateinische Vers dahin; wörtliche Anlehnungen an die römischen Dichter sind verhältnismäßig selten, und wo sie auftreten, sind die antiken Vorbilder so übernommen, daß sie völlig neugeschaffen sind. Nirgends merkt man dem Verse die Beengung an, die sonst so leicht der Gebrauch der fremden Sprache hervorbringt: man empfindet überall, daß der lateinische Vers die entsprechende Form für die einzukleidenden Gedanken war. Nach dieser Richtung hin liegt ein Vergleich mit Eoban Hesse nahe; aber schon wenn man bloß die äußere Form ins Auge faßt, wird man Micyllus den Vorzug zugestehen müssen. Die Flickgedanken und Flickworte, die bei Eoban nicht selten auftauchen, weil er sie zur Füllung des Verses nicht entbehren konnte, fehlen hier vollständig. Noch weit höher über Eoban steht Micyllus, wenn Form und Inhalt zugleich ins Auge gefaßt werden. Denn bei Micyllus ist keine Spur jener Leere und Äußerlichkeit, über die Eobans Glätte oft nicht hinwegtäuschen kann; Form und Inhalt decken sich vollständig.

Daß Micyllus uns auch in der Form so anspricht, erklärt sich zum Teil mit daraus, daß er auch auf diesem Gebiete jede Künstelei vermieden hat. Was zunächst die Sprache betrifft, so hat er sich nach kurzem Tasten schnell zu vernünftigen Grundsätzen durchgerungen: er wählt immer den nächstliegenden schlichten und einfachen Ausdruck. Der Vers, den er fast ausschließlich gebraucht, ist der elegische: selten verwendet er den Hexameter allein, ganz selten lyrische Maße. Namentlich das letztere ist für ihn bezeichnend: die hochtrabende Art, zu der die Odenmaße so leicht verleiten und tausendfach in der neulateinischen Lyrik verleitet haben, stieß ihn offenbar ab, und aus diesem Grunde hat er lieber darauf verzichtet. Ganz vereinzelt taucht einmal ein anderes Metrum auf, so eine trochäische Langzeile in dem kleinen Gedicht: 'Des Lebens Kürze', wo der Trochäus offenbar eine malende Wirkung ausüben soll: *Labitur velut unda tempus, nec recurrit unquam idem. — Et senescimus sedendo, dum brevis fugit dies.* — Das elegische Maß entsprach offenbar seinem Wesen am meisten, und er hat es mit großer Feinheit und Gewandtheit behandelt. —

Micyllus war ein wirklicher Dichter; wenn uns trotzdem manches, was er geschrieben, heute recht fern liegt, so ist der Grund in den unpoetischen Gattungen zu suchen, deren er sich nach der Weise der Zeit vielfach bedienen

mußte. Die Unergiebigkeit der Gelegenheitsdichtung (im engeren Sinne), die notwendigerweise zur Wiederholung ähnlicher Floskeln zwang, scheint er selbst eingesehen zu haben. Denn man muß es doch wohl als eine leichte Selbstparodie auffassen, wenn er in seinem Gedicht: 'Auf den Tod des Heidelberger Affen' einen in Heidelberg gehaltenen Affen, der durch einen unglücklichen Zufall ertrank, genau mit den gleichen Redewendungen beklagt, wie er sie sonst Freunden und Verwandten ins Grab nachzurufen pflegte. Daß er trotzdem auch diese Formen nicht selten mit echtem Gefühl zu durchdringen verstand, ist gezeigt worden. Es konnte auch nicht anders sein; denn überall, wo er nicht allzustark durch die konventionellen Formen eingezwängt war, macht sich die liebenswerte Persönlichkeit des Dichters deutlich, aber nie aufdringlich geltend. In diesem Vorwalten der individuellen Stimmung zeigt sich auch vor allem die Verwandtschaft zwischen seiner und der Poesie seines Freundes Camerarius, soweit dieser auch als Dichter hinter Micyllus zurücksteht.

Wer sich die feine Persönlichkeit des großen Gräzisten, des geistig gleichgerichteten Freundes Melanchthons, vergegenwärtigt, der wird von der äußeren Form seiner dichterischen Versuche zunächst überrascht sein und diese mit den eigentlichen Zügen seines Wesens nicht recht in Einklang zu bringen wissen. Denn Camerarius' poetische Versuche haben etwas Hartes und Rauhes, man gewinnt den Eindruck, daß die poetische Stimmung wohl meist vorhanden ist, daß es ihm aber nicht leicht wurde, sie in lebendigen Ausdruck umzusetzen und diesen durch Maß und Vers zusammenzubinden. Es läßt sich ihm daher wohl nachfühlen, daß er mit überschwänglicher Bewunderung zu Eoban Hesse emporblickte, dem die Verse so mühelos von den Lippen glitten. Aber wenn er auch einem Eoban gegenüber, 'auf dessen Wink die gerufene Muse herbeikommt', seine eigene Schwerfälligkeit doppelt empfand, so mochte er doch nicht davon lassen, das, was ihn bewegte, im Gesange ausströmen zu lassen. 'Wenn auch nichts klangvoller ist als der Laut der Nachtigall', sagt er, 'so unterläßt es doch die Turteltaube nicht, von den hohen Bäumen herab zu seufzen'. Auch er singt, weil er muß, und eben weil alles, was er dichtet, nicht der modischen Liebhaberei, sondern dem inneren Bedürfnis seinen Ursprung verdankt, vermag das meiste heute noch unmittelbar anzuziehen. Und der Mangel an Glätte und Vollendung der Form, den Camerarius selbst so schmerzlich empfand, wirkt im Vergleich zu manchen neulateinischen Poeten, hinter deren gedrechselten Versen sich geistige Leere nur schlecht verbirgt, wie eine Erfrischung. Seine kleineren lyrischen Dichtungen, die meist der Nürnberger Frühzeit entstammen (seit 1526) bieten Gelegenheitspoesie im guten Sinne des Wortes. Er beruft Freunde zu traulicher Zusammenkunft und weiß hübsch auszuholen; die wechselnden Geschicke des Menschen wälzt er in seinem Geiste hin und her und vermag einen Ausweg in diesem Wirrwarr des Schicksals nur darin zu sehen, daß der Mensch alle seine Sorgen auf Gott wirft und im übrigen die erlaubten Freuden des Lebens genießt; von hier aus findet er den Übergang zur Einladung. Oder er entwickelt sein eigenes Lebensideal, das in stiller Pflege der Wissenschaft und im Unterricht sein Ziel findet, und er möchte nicht mit anderen Berufs-

arten tauschen, die zwar gewinnbringend, aber mit mancherlei Gefahren verbunden sind. Mit seinen dichterischen Kollegen wechselt er freundliche Begrüßungen; er empfindet es übel, daß ihm Georg Sabinus nur einen Brief und keine Verse schickt; er hat von der dichterischen Begabung des jüngeren Freundes immer viel gehalten und weissagt ihm eine große Zukunft. Dabei erfahren wir, daß der Jüngling einmal ein seine Kräfte weit übersteigendes Werk dem Camerarius vorgelesen, daß dieser darüber gelacht und dem Sabinus vor Scham die Tränen in die Augen gestiegen sind. Daß auch Eoban wiederholt verehrungsvoll begrüßt wird, ist bereits oben erwähnt; den Tod des Dichterkönigs beklagt Camerarius in einem Gedicht an Micyllus, das, wenn auch im Ausdruck mehrfach hart und trocken, doch den Eindruck der Todesnachricht gut festhält, Freundschaftsempfindungen wehmütigen Ausdruck gibt und eine Charakteristik wenigstens anstrebt. Unmittelbar aus der Situation heraus wachsen poetische Schreiben, wie etwa das an Daniel Stibar, den Gönner des Petrus Lotichius Secundus und Freund des Schwarzkünstlers Faust, wo der Dichter sich sowie den Empfänger lebendig vorführt, auch die beiden ihm im Leide Trost gewährenden Mächte bezeichnet, die Musen und die Freundschaft. Von Persönlichem schreiten wir auch hier zu Allgemeinem fort. Der Dichter fühlt sich inmitten der reichen Handelsherren Nürnbergs und ihrer materiellen Tendenzen nicht recht an seinem Platze; er klagt über den geringen Erfolg seiner Bemühungen. Aber diese persönlichen Empfindungen setzt er häufig in allgemeine Gedanken um; wiederholt weist er trauernd darauf hin, daß die Verachtung der Musen überall eingerissen ist. So beklagt er, wie sehr durch die Geringschätzung der Kunst das Leben ärmer wird; er vergleicht diese Nichtachtung mit dem heftigen Windhauche, der die aufsprießenden Gräser der fröhlichen Saat, der die blühenden Zweige am jungen Baume tötet. Die Zeit ist von allerlei Unruhen erfüllt, die Sinn und Gedanken der Menschen von der Kunst abziehen. Unterdessen bejammern die vertriebenen und verachteten Kamönen ihr trauriges Geschick: Wald, See und die aus dem harten Fels herausspringende kalte Quelle beantworten ihre Klagelaute; nur die Vögel spenden aus dem grünen Laube Beifall, nur die wilden Tiere jauchzen bei dem herzerfreuenden Gesange. Ja, die Musen sind um alle Ehre gekommen, und eine von ihnen wendet sich mit der Frage an das Menschengeschlecht, wann es endlich von seinem Wahnsinn ablassen wird, der notwendigerweise zum Untergange führen muß. Aber niemand beachtet die Stimme der trauernden Wortführerin, deshalb nimmt sich der Dichter selbst ihrer an und mahnt den Freund, an den das Gedicht gerichtet ist, sich dem Dienste der Musen zu weihen. — In einem anderen Gedichte wendet er sich einer nicht minder bedeutsamen Frage zu, die ihm namentlich durch seine Freundschaft mit Melanchthon nahegelegt wurde. Wieder erhalten wir eine Klage über die Verderbtheit der Zeit; die unglückliche Lage der Dinge führt Camerarius hauptsächlich auf den schlechten Zustand der im Aberglauben untergegangenen Religion zurück. Allerdings kann er sich der jetzt beginnenden Besserung nicht ganz verschließen, aber die Aussicht auf weitere Fortschritte hält ihn doch nicht von Klagen ab, und nur im Vertrauen

auf Christus vermag er Ruhe und Hoffnung zu finden. — Alle diese Gedichte lassen uns unmittelbar in Camerarius' Seele blicken; es ist nichts Gemachtes, Gekünsteltes in ihnen. Aber auch im einzelnen finden wir manch hübsch geprägtes Wort, manch gute Erfindung. Wenn er dem Freunde Eoban klagt, daß er der Poesie ganz Valet sagen müsse, da er in der Stadt (Nürnberg) niemand finde, dem er die Gedichte vortragen könne, so sucht er das ihm Vorschwebende durch ein Bild zu erläutern, das in ähnlicher Weise sich auch bei Micyllus findet (s. oben S. 161): 'Die kranken Augen werden durch den Glanz der Sonne beschwert; so ist auch mein Auge stumpf für das Licht der Wissenschaft geworden.' Auch die äußeren Vorgänge stellt er sich lebhaft vor; wir sehen, wie er staubbedeckt durch den Harz reitet und sich durch dichterische Versuche den Weg kürzt; während er im Harz Bäder gebraucht, beobachtet er die Natur und verwendet das Beobachtete dazu, um seinen poetischen Empfindungen eine größere Anschaulichkeit zu verleihen. Wenn er in dem oben erwähnten Gedicht sein bescheidenes Los dem gefahrvollen des Kaufmanns vorzieht, so schwebt ihm dieser vor, wie er die steilen Gebirgspfade des Harzes dahinzieht, wie er über die mächtigen Baumstämme und das Rascheln des Laubes erschrickt.

Was von den großen Ereignissen der Zeit ihn lebhaft und unmittelbar berührte, hat ihm auch später Stoff zur Dichtung geliefert. Wie seine Freunde Melanchthon und Micyllus hing auch er mit unwandelbarer Verehrung an Karl V.; und es ist rührend zu sehen, wie in den Köpfen dieser treuherzigen Männer sich das Idealbild des kalten, undeutschen Rechners gestaltete. In zwei Gedichten hat Camerarius dieser Gesinnung Ausdruck gegeben. Sein 'Karl oder das österreichische Wien' (1532) ergreift einen der beliebtesten Gegenstände der neulateinischen Dichtung, die Türkengefahr; mit heftigen Worten gegen die Türken wird begonnen; dann erörtert Camerarius ihren Ursprung und ihr rasches Fortschreiten und schildert schließlich, wie Wien durch sie bedroht wird (1529), das verloren gewesen wäre, wenn Karl es nicht gerettet hätte. Das zweite Stück: 'Karl oder der Zug nach Tunis' (1534) eröffnen enthusiastische Lobpreisungen auf den Kaiser; wie bei Horaz wird der Sonnengott gefragt, ob er auf seinem weiten Wege etwas Größeres und Besseres als Karl erblicken könne. Nach einer energischen Betonung der Macht des Kaisers schildert dann der Dichter kurz, wie Karl bei der Abfahrt von Sizilien in längerer Rede die Truppen zur Tapferkeit ermahnt, sie auf die Vortrefflichkeit der Flotte, auf den Schutz Gottes hinweist und dann die Schiffe abfahren läßt. Aus den Wellen aber steigt der Meergott Proteus herauf, er freut sich des Tages und sagt in längerem Lobliede auf Karl den glücklichen Ausgang des Kampfes voraus.

Wie hier und in der Folgezeit die öffentlichen Angelegenheiten, so suchte er auch die eigene Beschäftigung poetisch zu verklären: seine 'sittlichen Vorschriften für die Jugend' (1536) hat er sowohl in Prosa wie in Versen bearbeitet; wir haben es hier selbstverständlich mit der metrischen Form zu tun. Das Werkchen knüpft an eine weitverzweigte Gattung humanistischer Literatur

an und hat in der Ausgestaltung des einzelnen manche Beziehungen zu seinen Vorgängern, aber die Art, in der das Ganze angelegt und durchgeführt ist, darf trotzdem als unsres Dichters Eigentum bezeichnet werden. Nach einer Einleitung wird mit selbständiger Ausmalung des einzelnen die Wahl des Herkules gar nicht übel erzählt, und hieran knüpfen sich dann Ermahnungen zur guten Lebensführung, vor allem zur Gottesfurcht, dann auch zum Streben nach Bildung, friedlichem Sinn, Keuschheit, Wahrhaftigkeit, Maßhalten in Speise und Trank und anständigem Benehmen — Vorschriften, die nach der Weise der Zeit und der humanistischen Richtung, innerhalb deren sich hier Camerarius bewegt, etwas zu sehr ins einzelne gehen, aber zur Aufstellung ganz hübscher Einzelbilder Veranlassung geben. Immer aber kommt der Dichter auf die Einprägung der Gottesfurcht zurück; und man kann nicht ohne Rührung lesen, wie Camerarius dem Schüler das Morgen- und Mittagsgebet in den Mund legt.

Der Zeit nach schließen sich zunächst seine Reisegedichte an, fünf Elegien von ungleichem Werte (1541). Zwei (wie Nr. 3 und 5) sind unbedeutend, obgleich in dem letzten die herzliche Freundschaftsgesinnung den Leser angenehm berührt. Die erste Elegie ist an Melanchthon gerichtet; sie schildert die Hüttenwerke Annabergs und erzählt, wie Camerarius von einem Freund umhergeführt und auch in das Bergwerk hinabgeleitet worden ist. Die Schilderung der unterirdischen Schrecknisse erfolgt zum Teil wie bei Celtis durch klassische Anspielungen; aber zugleich hat der Dichter doch auch den Eindruck schlicht festgehalten, den diese Unterwelt auf ihn ausgeübt; und wenn er von dem engen Schacht erzählt, durch den er sich hindurchzwängen muß, so schwebt ihm nicht allein die feste Schale vor, die den Krebs einengt, oder die Höhlung, durch die die Maus hindurchkriecht, sondern er findet auch einen andern hübschen Vergleich: 'So schleicht sich der Liebende zu verstohlenem Verkehr, wenn die zitternde Geliebte die verschlossene Pforte öffnet.' Eine andere Elegie (Nr. 2) trägt ganz individuelles Gepräge; der Dichter verwünscht das umherschweifende Leben; er weist auf die Mühen und Gefahren hin, die er erduldet; er zählt die Länder auf, die er schon durchwandert, und preist, das Landleben ganz anmutig im Bilde festhaltend, das Los des Landmannes, den seine Scholle fesselt. Einen Blick in Camerarius' treue Freundesseele läßt uns auch die vierte Elegie tun. Sie beschreibt eine Reise nach Wittenberg; der Dichter zählt in froher Erwartung die Freunde auf, die er in Wittenberg zu treffen und mit denen er freudige Tage zu verleben denkt. Aber Hoffnung und gehobene Stimmung werden ihm gründlich verdorben; er findet Melanchthon tief verstimmt durch die Widerwärtigkeiten, in die ihn der Handel wegen der Veröffentlichung von Lemnius' Epigrammen verstrickt hat. Auf diese Angelegenheit geht Camerarius dann näher ein; er nimmt auf das heftigste gegen Lemnius Partei; er apostrophiert den 'ganz unsinnigen' Lemnius, der mit seinem 'unreinen Munde', seiner 'gottlosen Zunge' die Männer, denen er zu Dank verpflichtet sei, gelästert habe. Als warnendes Beispiel stellt er den entarteten Poeten hin und mahnt die Jugend angesichts dieses Falles, die wahre Bildung nicht bloß in der Vollendung der äußeren Form, sondern in einer Veredlung des Herzens zu suchen.

Auch in dieser Elegie erkennt man, daß Camerarius sich in der Dichtung von dem Eindruck, der ihn bedrängt und preßt, durch Aussprechen befreien will. Ebenso hat er in anderen, wieder mehr die allgemeinen Verhältnisse berührenden Lagen auf diesem Wege Trost und Erleichterung gesucht. So in dem 'Gedichtchen über das Elend dieser Zeiten': 'Gelübde oder Gebet' (1563 erschienen), das 1552 geschrieben und wie die oben erwähnten Gedichte auf Karl V. in Hexametern verfaßt ist. Die Veranlassung zu diesem Stoßseufzer gab das Treiben des wilden Mordbrenners Albrecht Alcibiades in des Dichters fränkischer Heimat, das diesen um so unmittelbarer verwunden mußte, als er sich gerade damals hier aufhielt. So beginnt denn auch das Stück damit, daß Camerarius sich selbst in den Mittelpunkt stellt: er kommt von Nürnberg nach Bamberg und findet hier alles in Aufruhr, da eben die Nachricht der furchtbaren Verwüstungen eingetroffen ist. Überall herrscht Furcht und Bestürzung, man fürchtet die Ankunft des Feindes. Der Dichter, der sich nicht zum Waffenhandwerk bestimmt weiß, flieht, und in dem sicheren Zufluchtsort, den er erreicht, hört er, daß seine Vaterstadt Bamberg gefallen sei. Doch weist sich die Nachricht als irrig aus, richtig aber ist, daß Würzburg zerstört und der größte Teil seiner Bürger dem Untergange geweiht worden ist. Das furchtbare Geschick erpreßt ihm bittere Klagen und veranlaßt ihn, nach den Gründen all dieses Elendes zu forschen. Er findet sie in der Verderbnis, die alles ergriffen und zerfressen hat, in inneren Zwistigkeiten und dem gegenseitigen Neid der Fürsten. In einer wirkungsvollen Anrede an Deutschland hebt er dessen frühere Blüte dem jetzigen Zustande gegenüber hervor. Einen Ausweg sieht der Dichter nicht, und er vermag nur darauf hinzuweisen, daß man zu Gott seine Zuflucht nehmen und ihn um Befreiung von diesen Übeln anflehen solle.

Es kann bei dem Stand der Verhältnisse nicht wundernehmen, daß sich derartige Klagen bei Camerarius wiederholen; für ihn selbst ist es aber bezeichnend, daß er auch eine von den Modeformen der neulateinischen religiösen Lyrik benutzte, um seinen Schmerz über die Lage des Vaterlandes zum Ausdruck zu bringen. Seine in lateinische Anapästen übertragenen 'Klagelieder des Propheten Jeremias' sind nach dem kleinen Eingangsgedicht veranlaßt durch das selbstverschuldete Unglück Deutschlands. Wertvoller als diese erweiternde Umschreibung des biblischen Buches, in der jeder einzelne Gedanke durch wiederholende Züge aufgeschwemmt wird, sind die Beigaben, ein Widmungsgedicht in Hexametern, das die Unbilden der Zeit beklagt, die Ursache alles Elends in den Menschen selbst sieht und schließlich in ein Bittgebet an Gott um Erleichterung dieser Lasten ausklingt, und eine Ode an Deutschland, daß es sich zu seinem Heile bekehre. In diesem Gedicht redet ein warmer Vaterlandsfreund: er klagt, daß Deutschland in Kriegen sich immer von neuem selbst zerfleischt; er mahnt zu der alten Einfachheit zurückzukehren, aus der alles Große hervorgegangen ist. Immer aber drängt sich ihm wieder aufs neue der Eindruck der Verderbtheit des Zeitalters auf, aus der er einen Ausweg nur dann sieht, wenn eine allgemeine Umkehr erfolgt. Wie die inneren Kriege Deutschlands, so beklagt Camerarius auch die gegenseitigen Zwistigkeiten; und

neben der rein sachlichen Teilnahme spielt hier auch ein persönliches Interesse mit, da es sein Freund Melanchthon war, der unter den mit namenloser Erbitterung ausgefochtenen Fehden in das tiefste Seelenleid gestürzt wurde. Darum hat Camerarius auch in dieser Angelegenheit als wahrer Freund der Religion und des Vaterlandes das Wort ergriffen, und obgleich der in Betracht kommende anonym veröffentlichte Dialog: 'Luthers Klage oder der Traum' (1554) auf die Fessel des Metrums verzichtet und sich einer klaren, knappen, kräftigen Prosa bedient, so darf das Werkchen doch in einer Darstellung seiner poetischen Arbeiten keineswegs fehlen. Der Dichter befindet sich auf der Reise: im Geiste erwägt er bei sich die Streitigkeiten der Zeit, vor allem die durch Luthers Auftreten hervorgerufenen; ermüdet von den Anstrengungen des Marsches schläft er ein, und im Schlafe spinnt sich sein Gedankengang weiter fort; da erscheint ihm Luther, nicht heiter, wie er im Leben war, sondern schmerzbewegt und verzweifelnd. Als Camerarius ihn erblickt, begrüßt er sein Kommen freudig, er legt ihm die unselige religiöse Zerrissenheit, die Angriffe gegen Melanchthon dar, worauf Luther in längerer, von Camerarius durch manche Einwürfe und Zwischenreden unterbrochener Rede den Kern seiner Lehre entwickelt, zugleich aber nachweist, wie wenig die, die sich stets für seine echten Schüler ausgeben, es in Wirklichkeit sind, wobei er manche Übertreibung, die man ihm selbst vorwerfen könnte, aus der Lage, in der er sich bei der Verteidigung befand, vortrefflich zu rechtfertigen weiß: 'denn ich mußte in der Schlachtreihe stehen, mußte den Kampf beginnen, den Ansturm des feindlichen Einfalls zurückschlagen, mußte kämpfen für Altar und Herd, wie man sagt.' Hübsch weiß Camerarius die Beobachtungen persönlicher Eigentümlichkeiten des lebenden Luther zu verwenden, wie er sich die Augen mit der Hand wischt und dann den geraden Blick auf den Sprecher richtet, wie ein leises Lächeln über sein Gesicht fliegt, was vordem immer geschah, wenn er etwas heiterer wurde. Hauptsächlich aber erfreut den Leser die maßvolle Gesinnung, aus der heraus Camerarius das richtige Verhältnis der Geistlichen in so schwieriger Zeit zu bestimmen und in seinen Grundlinien darzulegen weiß. Die reine, edle, von den besten Absichten beseelte Persönlichkeit tritt auch aus diesem Werkchen dem Leser entgegen.

Das gleiche ist auch in der besten poetischen Leistung des Camerarius der Fall, seinen Eklogen, die 1558 erschienen sind, jedoch, wie der Dichter ausdrücklich sagt, und wie man auch aus Inhalt und Form entnehmen kann, zum Teil in viel frühere Zeit zurückreichen. Die Schablonenhaftigkeit, die der neulateinischen Eklogendichtung so häufig anhaftet, erscheint meist überwunden. Ganz fehlen derartige Elemente natürlich auch hier nicht. So fällt ein Monolog der Önone (Nr. 11) ganz aus dem Rahmen des Stoffkreises heraus; die Verbindung mit der idyllischen Dichtung ist nur dadurch hergestellt, daß erzählt wird, wie Paris, der Geliebte der Önone, des ländlichen Lebens, das er an ihrer Seite geführt, überdrüssig geworden ist und, von Gold und Edelsteinen funkelnd, in Purpurgewänder gehüllt, nach Sparta zur Werbung um Helena schifft. Und nun beklagt die Verlassene ihr trauriges Los, indem sie hübsch das in ländlicher Ein-

samkeit genossene Liebesglück schildert, zugleich aber auch aus ahnender Seele Paris' künftiges Schicksal und das von ihm herbeigeführte Unheil weissagt. Auch andere Eklogen zeigen, obgleich ihnen persönliche Elemente nicht fehlen, die landläufigen Einkleidungen; so wenn ein Hirt sich über den Wolf beklagt, dessen er sich nicht erwehren kann, und ihn durch Zaubersprüche zu verscheuchen gedenkt (Nr. 2); wenn derselbe Hirt, durch die Verwünschung kaum vom Wolfe befreit, wieder von einem neuen Unglück getroffen wird, da ihm ein Dieb einen Becher gestohlen, der ihm als Abschiedsgeschenk eines nun verstorbenen Freundes besonders lieb war (3). Ebenso haben wir die in der neulateinischen Ekloge so häufig vorkommenden Wettgesänge, angeknüpft wie gewöhnlich an eine vorausgehende, nur durch die Personen mit dem Wettgesang verbundene Handlung; doch hat sich Camerarius bemüht, wenigstens diese Vorhandlung realistisch zu gestalten (7). Daß auch die mythologisch-pastoralen Erfindungen nicht fehlen, darf bei einem Gelehrten wie Camerarius nicht wundernehmen; wieder in einem Wechselgesang (Nr. 4: Lycidas), in welchem der eine Hirt den Tod seines Bruders Joalas beklagt, hören wir von dem anderen die Erzählung von dem Geschick des Möris. Dieser ist vom Reize der Nymphe Nais entflammt, die auch ihm in treuer Liebe zugetan ist. Viele Faune versuchen ihre Liebe zu gewinnen, aber sie weist alle ab: da quillt in der Brust eines der Verschmähten grimmiger Haß empor, und er beschließt sich zu rächen. Er überfällt den Möris mit seinen Genossen, fesselt ihn mit harten Riemen, bindet ihn nackt an einen Baum und geißelt ihn, nachdem er das Rohr zerbrochen, auf dem Möris so oft das Lob der Nais gesungen. Mit höhnenden Worten verlassen sie ihn. Nun findet Nais den Geliebten: unter Jammer und Tränen umschlingt und küßt sie ihn; sie ruft ihn ins Leben zurück und tröstet den Verzweifelnden. Mehr im Geschmacke der italienischen Neulateiner, etwa des Bembus, ist eine andere Ekloge (Nr. 10), für die das Stoffliche aus einigen Versen des Moschus entlehnt ist. In einer epischen Umrahmung erhalten wir einen längeren, leicht humoristisch gefärbten Monolog des Pan, der die Nymphe Echo um Gegenliebe anfleht, seine Vorzüge herausstreicht und sie mahnt, von dem Satyr abzulassen, der sie doch nicht liebe.

Es mangelt in den soeben besprochenen Eklogen keineswegs an reizvollen Zügen; nicht ohne Zartheit sind z. B. die Reden ausgeführt, die in der Ekloge: 'Lycidas' (Nr. 4) die tiefbetrübte Nais und der halbentseelte Möris miteinander wechseln. Auch das Persönliche tritt, obgleich es allegorisch verhüllt und nicht immer mit Sicherheit zu deuten ist, erkennbar hervor. Noch mehr ist das bei anderen Eklogen der Fall, wo Gedanken, wie sie uns in Camerarius' poetischer Tätigkeit bereits begegnet sind, wiederkehren. So in der Ekloge: 'Carpolimäus', wo zwar unter den gewöhnlichen Formen, aber mit nicht übler Wahrung des Hirtenkostüms die bangen Sorgen und Ahnungen, von denen Naturen wie Camerarius und sein Freund Melanchthon damals so oft heimgesucht wurden, zum Ausdruck kommen: zunächst erhalten wir einen Wechselgesang in Distichen, in welchem der eine Hirt sein Liebesglück preist, der andere über den Mangel an Gegenliebe klagt, beide ihre Sehnsucht aus den kalten, rauhen

Fluren nach den warmen Gefilden Italiens aussprechen; dann aber wechselt das Versmaß, und es tritt ein Gespräch in Hexametern ein; die feindliche Stimmung der sonst so stillen Schafe und die drohenden Himmelszeichen deutet der eine der beiden Hirten auf bevorstehenden Krieg, und er malt sich das unglückliche Los aus, das ihn dann treffen würde; da aber mahnt ihn Carpolimäus, sich den Sorgen nicht allzusehr hinzugeben; besser sei es vielmehr, das, was Gott Erfreuliches gebe, mit dankbarem Sinne zu genießen, das Traurige nicht allzuschwer zu nehmen, noch sich mit banger Furcht zu peinigen. Man meint hier wirklich die beiden Herzensfreunde im Gespräche miteinander zu sehen: Melanchthon, von banger, nur zu berechtigter Sorge um die Zukunft gepeinigt und bedrückt, der seelisch ähnlich geartete Freund ihn tröstend und aufrichtend. Ähnlich ist die Erfindung in der Ekloge 'Battus' (Nr. 12). Der Dichter versetzt uns ausdrücklich in die Lage, 'da die Wut und der Zorn der Fürsten im ganzen Umkreise der Erde emporloderte', und schildert uns ein auf diese unruhigen Zeitläufte fallendes Hirtengespräch. Battus und Menalcas treiben die Herden zusammen, da wirft sich Battus unter tiefen Seufzern auf einen Ahornstamm nieder und ergießt sich in betrübte Klagen. Witterung und Natur haben ihm alles vernichtet: Weide, Futter im Stalle, Ernte; und was übrig geblieben, ist dem wilden, ungeordneten Heereshaufen zum Opfer gefallen, der neulich durchgezogen ist: mit Mühe hat er noch Weib und Kind durch Verbergen vor Schande bewahrt. Menalcas sucht ihn aufzurichten, er mahnt ihn zur Ruhe, er erinnert ihn daran, daß man auf bessere Zeiten hoffen und nicht verzweifeln dürfe; er weist ihn auf die Wandelbarkeit des Geschicks hin; 'den Mond', sagt er, 'der gestern sich verdunkelt, wirst du bald wiedererstehen und seine glänzenden Hörner zeigen sehen'. Vor allen Dingen aber prägt er ihm Gottvertrauen ein; daneben bietet er, dem es gut geht, seine Hilfe an.

Kommt in derartigen Stücken neben dem lebhaften Eindruck der Zeitläufte auch die pädagogische Absicht des Verfassers zu Worte, der mahnend, sorgend sich mit der Absicht zu bessern an Jugend und Volk wendet, so sind derartige Bestrebungen auch bei anderen Eklogen maßgebend gewesen. Die besprochene Ekloge 'Önone' ist nach dem Bekenntnis des Verfassers von dem Wunsche eingegeben worden, vor Stolz und Ehrsucht zu warnen; in einer anderen Ekloge (Nr. 9) will er vor der Liebesleidenschaft warnen; der Dichter erwägt unter heftigen Anklagen gegen den unheilvollen Cupido, den Urheber von Trauer und Verderben, der die Mutter gegen die Kinder, die Schwester gegen den Bruder bewaffnet, das Schicksal seines Freundes Daphnis. Dieser ist in eine Nymphe verliebt, aber sie treibt bloß ihr grausames Spiel mit ihm; alle Versuche, den Jüngling von der verderblichen Neigung zu heilen, sind vergeblich, und der treue Freund wird seinen Untergang beweinen müssen. Wird uns in derartigen Gedichten der pädagogischen Tendenz zuweilen etwas zu viel, so ist es Camerarius dagegen gelungen, in der Ekloge 'Illus' (Nr. 13) vortrefflich das moralische Endziel mit der Schilderung eines idealisierten Landlebens zu verbinden. Vater Illus sitzt unter der schattigen Eiche, neben ihm sein Sohn, des Erzeugers größte Sorge; mit zögernder Stimme beginnt der Alte zu

sprechen, der hinter ihm stehende, vom Riedgras gedeckte Dichter hört die Worte. 'Ich wünsche nicht nur', sagt Vater Illus, 'daß du Hab und Gut bewahrst, daß dir nicht das Los der Armen zuteil wird, sondern daß du das, was wir auf ehrenhafte Weise erworben, ebenso deinen Kindern übergibst; vor allen Dingen ist es aber mein Wunsch, daß du dir bei Hoch und Niedrig Achtung durch deine Lebensführung erwirbst'. Wie er das erreichen kann, will Illus in der gleichen Weise dartun, wie es ihm einst sein Vater gezeigt hat. Und nun folgt die Belehrung. Zuerst mahnt der Alte zur Gottesfurcht, Kindesliebe, Vermeidung alles Bösen; vor allen Dingen aber sind es zwei Dinge, die er ihm einprägt, Vermeidung von Müßiggang und Bewahrung von Scham. 'Die Scham ist die schönste Tugend; der ging unter, in dem die Scham unterging.' '*Optimus ille est, Qui color ingenuas tingendo rubedine malas In iuvenum ore nitet.*' Es liegt über dem Gedicht eine sanfte Schwermut, ohne daß man eigentlich sagen könnte, mit welchen Mitteln sie der Dichter erreicht; man wird etwas an die Stimmung erinnert, die in Ewalds von Kleist 'Irin' zum Ausdruck kommt. Das Ganze übt trotz der lehrhaften Absicht eine lebendig-poetische Wirkung aus, und es fehlt nicht an wirksamen Einzelzügen, so wenn Illus bei der Mahnung an den Sohn, das Seine zusammenzuhalten, sich lebhaft vergegenwärtigt, wie der Verarmte und in Not Geratene mit gesenktem Blick und zitternden Worten bei anderen etwas erbitten und, abgewiesen, beschämt und betrübt abziehen muß. Die gleiche unmittelbare Wirkung erzielt der Dichter mit anderen, dem bäuerlichen Leben entnommenen Szenen; so führt uns die wohl am weitesten zurückreichende Ekloge in die Zeit der Reaktion nach dem Bauernkriege. Die tiefe Verzweiflung der Bauern weiß der Dichter festzuhalten; ein Adliger hat den Hirten verboten, in der Nähe seiner Burg zu weiden; 'wird man uns nicht auch noch den Gebrauch der Luft untersagen', meint Thyrsis bitter, als Menalcas ihm davon Mitteilung macht, 'was soll uns Unglücklichen noch das Leben? im Tode würden wir glücklicher sein'. Menalcas rät ihm zu schweigen, da das Gerücht alles entstellt zu den Ohren des Siegers bringe. Auch sei durch den frevelhaften Aufstand der Bauern Los selbst verschuldet. Nicht alle waren frevelhaft, entgegnet Thyrsis; was konnten manche, da die Herren geflohen waren, anderes tun, als sich den Aufrührern anschließen? Sind doch Herren freiwillig zu ihnen übergetreten. Wenn das der Fall war, warum sind nun die Adligen nicht milde gegen die, die dasselbe wie ihre Standesgenossen getan? Dem stimmt Menalcas zu und verweist auf das Schicksal des Mörus, der nun schon ganz unschuldig Monate in Fesseln liege: das sei der Lohn für seine Verdienste. Auch Thyrsis preist des Mörus Verdienste, der sich unter eigener Gefahr um den Frieden bemüht habe und dem auch die Sieger als einem Unschuldigen Sicherheit von Leben und Vermögen verbürgt. 'So ist's', fügt Menalcas bitter hinzu, 'aber die in der Not verheißene Gnade gilt, wenn die Furcht vorbei, gerade so viel wie das trockene Holz das Feuer stillt oder wie der hungrige Wolf das Lamm schont; die Winde raffen dann das gegebene Versprechen hinweg.' — In diesem Dialog haben wir wirkliche Zustände der Zeit, wirkliche Empfindungen des Volkes, die festgehalten werden; sieht man

von den klassischen Namen sowie von gelegentlichem hergebrachten Zierat ab, so ist nichts in diesem Gedicht, was nicht unter den damaligen Zuständen so hätte gesprochen sein können. Und unzweifelhaft ehrt es den Dichter, daß er, ohne sich mit den Aufständischen und ihren Tendenzen etwa zu identifizieren, doch die Partei der Bedrückten, Geknechteten nimmt und der Stimme des armen, grausam in seinen Hoffnungen getäuschten Volkes Gehör verschafft. Ein freundlicheres Bild des Landlebens entwirft er in der Ekloge: 'Der Landmann' (Nr. 8). Wir haben hier einen lebensvollen Monolog; es ist vor Tagesanbruch, der Bauer weckt die Knechte, damit sie das Vieh füttern. Hierauf wendet er sich zu seiner Frau; er erinnert sie an die lange Zeit, die sie schon miteinander verbunden sind und wie treue Liebe ihnen die schweren Schicksalsschläge erleichtert hat. Und dann entwirft er ein wirklich allerliebstes Bild, wie sie im Hause für die tägliche Nahrung sorgt oder am Webstuhl sitzt und den Mägden die Arbeit zuteilt. Inzwischen versieht er draußen das Notwendige: und der Wechsel der Jahreszeiten gibt dem Dichter Gelegenheit, diese Tätigkeit des Landmannes durch hübsche Einzelheiten zu charakterisieren. Und zum Schlusse betont er nochmals, wie die treue Liebe seines Weibes ihm unabänderlich geblieben von der Zeit, wo sich die beiden gefunden haben, bis auf den heutigen Tag. Erscheint in diesem Gedichte das Landleben immer noch idealisiert, so hat der Dichter dagegen in der vortrefflichen Ekloge: 'Phyllis' (Nr. 19) ein ganz realistisches Bild aus dem bäuerlichen Leben zu entwerfen gesucht, und es läßt sich nicht bestreiten, daß ihm das wohlgelungen ist. Wir erhalten ein Gespräch zwischen Thestylis und Phyllis. Diese soll für ihren Mann einen Dreschflegel holen, den er in der Betrunkenheit beim Wirt hat stehen lassen, und sie fürchtet, daß er, wenn sie ihn nicht schnell bringt, mit dem Flegel auf sie losschlagen wird. Daraus entwickelt sich eine bewegliche Klage über ihren bösen Mann, und sie erklärt mit großem Wortschwall, daß sie ihn verlassen will. Die Freundin rät ihr ab, meist mit Gründen, die aus der Sache hergenommen sind, dann mit allgemeinen Vernunftgründen. Diese leuchten Thestylis ein; aber sofort wird ihre Aufmerksamkeit durch etwas anderes gefesselt und weit von den Gedanken an ihren Mann weggeführt. Sie erkennt unter dem Hühnervolk ihren verlaufenen Hahn und fordert die Freundin, wieder wortreich, auf, ihn wegzujagen, sobald er sich blicken läßt. — Im Gegensatz zu der Anlage der übrigen Eklogen haben wir hier keine epische Einleitung, sondern der Dichter setzt sofort mit dem Dialog ein; für die Art des Anfangs gab ihm Theokrits Ekloge: 'Die Syrakusanerinnen oder das Adonisfest' die Anregung; auch die Tatsache, daß die Frau sich über ihren Mann beklagt, stammt wohl aus diesem Theokritschen Gedicht; im übrigen aber ist Camerarius völlig selbständig. Der Dialog ist gut geführt; ein lebendiges Gespräch derber Frauen, aus deren Reden sich die Charakteristik aufbaut: Phyllis hastig, aufgeregt und zufahrend, Thestylis gleichmütig und durch das Leben etwas abgestumpft. Der Gesprächston ist gut getroffen; der Dichter wählt mehrfach kurze, der wirklichen Umgangssprache abgelauschte Sätze und weiß dadurch dem Gespräch den Stempel unmittelbarer Lebenswahrheit aufzuprägen.

Tritt in diesem Stück der Dichter ganz hinter den von ihm geschaffenen Gestalten zurück wie der Dramatiker, so verleiht den anderen Eklogen gerade die freilich durch die hergebrachte Form begünstigte Tatsache besonderen Reiz, daß wir die Persönlichkeit des Dichters immer durch die pastoralen Erfindungen hindurch erkennen. Mit gemütlicher Wärme begrüßt er die ihm über alles geliebten sizilischen Musen, die ihm schon in früher Jugend Lehrerinnen gewesen sind, in ähnlicher Weise redet er Thalia an (Nr. 9 und 12); vor allen Dingen schlagen aber immer wieder die Gefühle und Stimmungen, die den ganzen Mann erfüllten, hier in der Dichtung durch. Nicht minder erfreut die innige Heimatsliebe: des Dichters Geist weilt mit besonderer Vorliebe auf den Stätten seiner Kindheit und Jugend, und die anmutige Landschaft, durch welche die Regnitz hindurchfließt, schwebt ihm daher bewußt und unbewußt als der Schauplatz seiner ländlichen Szenen vor. —

Es ist ein erfreuliches Gesamtbild, das sich bei der Musterung der poetischen Tätigkeit unseres Dichters ergibt. Eine sinnige, nach innen gewandte Natur, die sich den äußeren Ereignissen in Leben und Umgebung keineswegs verschließt, sie aber so in sich aufnimmt und wiedergibt, daß das herzliche, warme Gemüt des Dichters ihnen Ton und Farbe verleiht: so tritt die poetische Individualität des Camerarius dem Leser entgegen. Nicht überall freilich fesselt er in gleicher Weise; der Mangel an ursprünglicher Begabung für die äußere Form, den er selbst so schmerzlich empfand, macht sich doch auch zuweilen zum Schaden des poetischen Gesamteindruckes geltend: so finden sich z. B. in dem oben erwähnten Gedichte: 'Gelübde oder Gebet', aber auch in manchen anderen Arbeiten, nüchterne, hölzerne Stellen, die eben zeigen, daß Camerarius nicht selten die Poesie allzustark kommandieren mußte, wenn die Gedanken in die Fessel des Verses hineingezwängt werden sollten. Aber das sind Ausnahmen: sonst läßt der anmutende Inhalt fast immer vergessen daß die Form auf Schwierigkeiten stieß. —

Von allen Erfurter Poeten haben Camerarius und Micyllus die nächsten Beziehungen zu Wittenberg gehabt. Ihr mehrjähriger Aufenthalt in Wittenberg am Anfang der zwanziger Jahre verschaffte ihnen nicht bloß die dauernde Freundschaft Melanchthons, sondern brachte sie auch in die engste Verbindung mit den jungen Wittenberger Dichtern, einem Stigel, Sabinus und anderen, denen sie dann ebenso nahe stehen wie ihren alten Erfurter Genossen. So bilden sie die Mittelglieder zwischen den beiden Musensitzen und leiten von dem Erfurter Bunde zu dem Dichterkreise hinüber, der sich in Wittenberg um Melanchthon scharte.

ZU FRIEDRICH ALYS BERICHT ÜBER DIE ÖSTERREICHISCHE MITTELSCHULENQUETE

(Neue Jahrbücher 1908, S. 521 ff. unter dem Titel 'Zur Reform des österreichischen Gymnasiums')

Von Eduard Martinak

Friedrich Aly hat in der Dezembernummer dieser Zeitschrift die Verhandlungen der österreichischen Mittelschulenquete vom Januar 1908 einer eingehenden Besprechung unterzogen, die in jeder Zeile den begeisterten Anhänger des humanistischen Gymnasiums und der klassischen Bildung verrät. Dies wäre an sich ganz gut, doch leider läßt seine Darstellung mitunter ruhige Objektivität und Gründlichkeit vermissen. Daß dies so ist, beweist mir die Art und Weise, wie er gerade mir gegenüber Stellung zu nehmen für gut findet. Daß er auch sonst recht wenig freundlich urteilt und mit einer gewissen Erbitterung über alles losfährt, was nicht unbedingt seinen Ansichten entspricht, das mögen die jeweils Angegriffenen mit ihm ausmachen. Ich will mich auf das beschränken, was mich selbst betrifft.

Aly beginnt seine 'Musterung' (S. 524) mit den beiden bei der Enquete zu Wort gekommenen Frauen, Frau Marianne Hainisch und Frau Hofrat Exner. Aus den Darlegungen dieser beiden — im übrigen nebenbei bemerkt hochverdienten — Damen, die ausdrücklich eben nur vom Standpunkte der Mutter sich äußerten, pflückt Aly mit Geschick gerade die angreifbarsten Sätze heraus, die den — übrigens auch bei Männern nicht seltenen — Fehler zeigen, einzelnes zu verallgemeinern, und gibt so dem Leser ein allerdings wenig günstiges Bild, auf das hin er dann von 'Schwächen der weiblichen Psyche', 'schrankenloser Verallgemeinerung einzelner Beobachtung', 'weichlicher Selbstsucht', 'schlaffem Feminismus' u. dgl. spricht.

Er fährt nun wörtlich (S. 525) fort:

> 'Daß die Konferenz der Frau Hainisch, vermutlich nur zum Teil, Beifall zollte, nimmt wunder, mehr aber noch, daß Martinak, Professor der Pädagogik an der Universität Graz, sich auf denselben Standpunkt stellte; es ist das derselbe Gelehrte, der sich an dem Grazer Gutachten gegen den lateinischen Unterricht, wie er jetzt erteilt wird, beteiligt hat. Er unterscheidet die «Pädagogik von oben» und die «Pädagogik von unten» und versucht zwischen diesen Gegensätzen, von denen jene die Interessen der Allgemeinheit, diese die des Kindes für maßgebend hält, eine mittlere Linie einzuhalten. Er neigt indes zur Annahme, daß wir zur Zeit die Psyche des Kindes zu wenig berücksichtigen. Dem wollen wir ein Sprüchlein gegenüberstellen, das der femininen Pädagogik ein Paroli bietet:
>
> Sonst reckte sich das Kind heran
> Und wuchs und wuchs und ward ein Mann.
> Jetzt bücken sich nieder zum Kindelein
> Die pädagogischen Männelein

Die Wege für Unterricht und Erziehung muß die Psychologie feststellen, das Ziel aber allein die Ethik, und diese ist Sache des reifen Menschen.'

Es nimmt Aly also wunder, daß ich, Professor der Pädagogik an der Universität Graz, mich auf denselben Standpunkt stellte. Noch mehr nahm es mich wunder, als ich dies las. Ich bitte jeden, der sich hierüber orientieren will, meine Äußerungen auf der Enquete nachzulesen[1]), und er wird finden, daß ich weder im Referate noch in meinen einleitenden Worten zu den Ausführungen der beiden Damen irgend Stellung genommen habe.

Wenn ich mich frage, wieso Aly doch dazu kommt, mich einfach mit denselben zu identifizieren, so finde ich nur die eine Möglichkeit: Aly scheint sich an dem zu stoßen, was ich als 'Pädagogik von oben' und 'Pädagogik von unten' in aller Kürze einander gegenüberzustellen versucht habe; oder noch genauer, daran, daß ich, wie Aly sagt, der Annahme zuneige, 'daß wir zur Zeit die Psyche des Kindes zu wenig berücksichtigen'. Hier hat nun Aly nicht genau berichtet; ich sage, nachdem ich die Forderung gestellt, daß jede gesunde Pädagogik eben nach einem Gleichgewicht zwischen den von oben kommenden Zielforderungen und den von unten auf zu ermittelnden Bedingungen der jugendlichen Psyche zu suchen habe, wörtlich folgendes (Seite 10): 'Nach den lebhaften Erörterungen der letzten Zeit, ja nach der bloßen Tatsache dieser Enquete zu schließen, befinden wir uns dermalen in diesem glücklichen Gleichgewicht nicht; und nach der Mehrheit der Stimmen zu urteilen, ist es in der Richtung nach oben verschoben, d. h. wir berücksichtigen zu sehr die Ziele und zu wenig die Psyche der Jugend. Zu gleicher Zeit erheben sich allerdings andere Stimmen, welche recht vernehmlich darüber klagen, daß die Ziele nicht erreicht werden, daß die jungen Leute zu wenig können und wissen, wenn sie die Schule verlassen, also daß wir zu sehr ‹nach unten› abgewichen seien.' Mit möglichster Reserve habe ich da nur ein Auseinandergehen der Meinungen darüber konstatiert, ob wir nach oben oder nach unten abgewichen seien. Und auf das hin überfällt mich Aly mit dem höhnischen Sprüchlein vom pädagogischen Männelein, das, wie er freundlich sagt, 'der femininen Pädagogik ein Paroli bietet'!

Diesen verunglückten Ausfall, der noch dazu an die falsche Adresse gerichtet ist, muß ich natürlich ebenso höflich wie bestimmt ablehnen.

Außerdem ist dieses Sprüchlein, wie eben alles derartige, weder beweisend noch ernstlich widerlegbar. Es bewegt sich in einer so weitgehenden Allgemeinheit, daß man es nur aus einer bestimmt gegebenen Situation heraus für richtig oder unrichtig ansehen darf. Ich kann mir ganz gut denken, daß es gegen gewisse Auswüchse des Philanthropinismus, auf die es wohl ursprünglich gemünzt war, oder gegen allerhand Übertreibungen Ellen Keys u. dgl. völlig am Platze sein mag. Ich selbst habe eine derartige Einseitigkeit getadelt (vgl. a. a. O. S. 9), fühle mich daher gegenüber diesem deplazierten Hiebe Alys völlig unschuldig. Aber im Leser muß die Meinung entstehen, als gehörte ich eben auch unter die Kategorie solcher 'Männelein'. —

[1]) Einerseits ist dies das allen Teilnehmern der Enquete im Druck vorgelegte, über Auftrag des Ministeriums verfaßte Referat über das Thema I: 'Inwiefern sind unsere Mittelschulen (Gymn. u. Realsch.) einer Verbesserung bedürftig? (Allgemeine Erörterung.)' [Abgedruckt S. 561—572]; anderseits habe ich gleich zu Beginn der Enquete mir nur zu ein paar kurzen einleitenden Bemerkungen das Wort erbeten [abgedruckt S. 8—10], da ich es mir vorbehalten hatte, nach Durchführung der Debatte über diesen wichtigen I. Gegenstand als Referent eine zusammenfassende Rückschau zu geben und daraufhin meine Wünsche und Thesen zu begründen und zu formulieren. Durch Erkrankung wurde mir dies leider unmöglich, ich war für den weiteren Verlauf der Enquete mundtot.

Doch Aly geht weiter und spricht nun in herablassend belehrendem Tone die jedenfalls seiner Meinung nach abschließenden, mich völlig zu vernichten bestimmten pathetischen Worte: 'Die Wege für Unterricht und Erziehung muß die Psychologie feststellen, das Ziel aber allein die Ethik, und diese ist Sache des reifen Menschen.' Ich habe natürlich nie daran gezweifelt, daß die 'Ethik Sache des reifen Menschen' sei, meine aber, daß dasselbe doch wohl auch von der Psychologie gelte. Oder sollte die wirklich nur Sache der täppischen 'Männelein' sein? — Einen besonders tiefen Einblick in das Wesen pädagogischer Aufgaben beweist es ferner nicht, wenn Aly hier zur Zielsetzung — und zwar für Erziehung **und** **Unterricht** — einzig und allein die Ethik heranzieht. Mir will es scheinen, daß in der reichen pädagogischen Literatur denn doch schon die Wichtigkeit sozialer, staatlicher, allgemein kultureller Faktoren neben der rein ethischen Zielsetzung erkannt und gewürdigt ist; auch der jeweilige Stand der Wissenschaft ist hierbei nicht ohne Einfluß, zumal wo es sich um **Unterrichtsziele** handelt. Daß die Psychologie die Wege feststellen muß, ist wieder z. T. selbstverständliche Binsenwahrheit, z. T. zu eng. Es ist geradeso wahr und geradeso schief, als wenn man bezüglich der Medizin sagte, die Wege der Therapie müsse die Physiologie feststellen.

Doch sei es. Wenn und soweit das richtig ist, was Aly bezüglich der Psychologie sagt, so muß ich mir die Frage erlauben, ob nicht doch der Psychologe, wenn er die Wege für Erziehung und Unterricht feststellen will, sich zum 'Kindelein' niederbücken müsse. Ich fürchte, er wird es doch tun müssen. Preyer und seither die ganze immer reicher anwachsende Literatur der Psychologie des Kindes haben in diesem Sinne gearbeitet, ohne sich durch jenes höhnische Sprüchlein abhalten zu lassen. Doch — wozu über solche Selbstverständlichkeit noch Worte verlieren! — Am Ende steckt doch in Aly noch etwas von jenem alten, längst historisch gewordenen Philologenstolze, der der Pädagogik im innersten Herzensgrunde fremd und verständnislos gegenübersteht und meint, der tüchtige Philologe sei doch eigentlich auch von selbst der beste Pädagoge. Vielleicht will er also wirklich sagen, daß die Psychologie und selbstverständlich auch die Pädagogik nicht die Sache ernster Männer sei? Das so schön klingende 'Heranrecken' des Kindes an den Mann wird denn doch auch mitunter eine etwas bedenkliche Sache. Denn das wäre eigentlich der Freibrief für jeden pädagogischen Stümper. Und solche gibt es doch wohl in allen Fächern, darüber darf uns nichts hinwegtäuschen.

Doch nun zur Hauptsache: ich glaube sehr wohl zu erraten, warum Aly so bitterböse auf mich ist. Ich stehe in der Gymnasialfrage nicht auf dem Standpunkte des *sint, ut sunt, aut non sint*. Ich habe sowohl in der Kanonschrift als auch sonst gelegentlich (s. Enquete S. 572) mich **gegen das deutsch-lateinische Skriptum bei der Maturitätsprüfung** ausgesprochen, und zwar wohlgemerkt **für unsere österreichischen Schulverhältnisse**, und halte dies wortwörtlich noch heute aufrecht. Es ist meine durch langjährige Praxis und durch theoretische Erwägung erhärtete Überzeugung, daß wir zu einem gedeihlichen Betriebe lateinischer Stilübungen eben viel mehr Zeit haben müßten. Die haben wir nicht, also lieber entschlossen die Arbeitskraft auf eine gründliche Klassikerlektüre einschränken. Ich denke, eine ehrliche Überzeugung sollte, selbst wenn sie aus dem feindlichen Lager kommt, achtungsvoller behandelt werden. In diesem Falle aber kommt sie aus dem eigenen Lager. Aly ignoriert dies, obwohl er es weiß. Ja, er reiht mich bei seiner 'Musterung' nicht einmal unter die indifferent in der Mitte Stehenden ein, sondern zählt mich ohne weiteres unter den Gegnern auf. Wie ich zum klassischen Gymnasium stehe, muß nun denn doch ich besser wissen als Herr Aly. Zur Aufklärung sei übrigens gesagt, daß ich, als ich dem Wiener

Vereine der Freunde des humanistischen Gymnasiums beitrat, ganz ausdrücklich auf jenen Passus des Aufrufes hinwies, welcher lautet: 'Der Verein billigt aber, was die österreichischen Gymnasien betrifft, nicht den verkehrten Standpunkt des *sint, ut sunt, aut non sint*; er wird daher jederzeit für eine gedeihliche und organische Fortentwicklung des Gymnasiums, wofern nur sein Grundcharakter unversehrt bleibt, eintreten.' Wenn es dem Verein damit Ernst ist — und daran kann nach den wiederholten Äußerungen seiner hervorragendsten Mitglieder, insbesondere seines so verdienten Obmannes, Exz. Graf Stürgkh, nicht im mindesten gezweifelt werden —, dann sollten dessen Anhänger aber auch nicht jeden Änderungsvorschlag, und komme er selbst von bester Freundesseite, gleich mit offener Feindseligkeit behandeln, wie es z. B. hier Aly tut, und wie es gelegentlich Ladek in seiner von Aly S. 522 zitierten 'ausgezeichneten, sachlichen und gründlichen Erwiderung' uns gegenüber getan hat. Etwas mehr Ruhe und Vornehmheit in der Kampfweise wäre doch gewiß gut. Mindestens möchte ich das eine beanspruchen, daß man mir gegenüber ebenso sachlich und ruhig spreche, wie ich es zu tun immer bemüht war. — Aly würde vielleicht anders geschrieben haben, wenn er mich kennte; ja, wenn er sich die Mühe gegeben hätte, mein Referat zur Mittelschulenquete zu lesen, und zwar speziell das, was ich dort über den klassischen Unterricht sage (S. 568 ff.). Vielleicht wäre es auch gut, wenn Aly das 5. Heft der Mitteilungen unseres Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums S. 36 ff. gelesen hätte; da würde er sich doch so ungefähr ein richtiges Bild über meine Ansichten gemacht haben. Dieses Mindestmaß an Akribie hätte ich doch wohl erwarten dürfen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. Bd. I. Von deutscher Art und Arbeit. Bd. II. Des Menschen Sein und Werden. Geb. je M. 5.—. Leipzig und Berlin 1909, B. G. Teubner.

Geraume Zeit schon wird von freundlichen wie übelwollenden Beurteilern unseres höheren Schulwesens Beschwerde darüber geführt, daß unsere höheren Lehranstalten nicht genug Wert darauf legten, ihren Zöglingen ein ausreichendes Verständnis für die realen Verhältnisse ihrer Umgebung zu eröffnen, sondern zufrieden seien, wenn sie ihnen in herkömmlicher Weise den altüberlieferten Wissensstoff einprägten, ohne Rücksicht darauf, ob dieses Wissen für die Menschen von heute noch dieselbe Bedeutung habe wie für die Leute von ehedem. Auch werde, so klagt man, im Unterrichte immer noch viel zu sehr die Vergangenheit vor der Gegenwart bevorzugt, die Fremde vor der Heimat, die belanglose Einzelheit vor dem großen Ganzen, die Äußerlichkeit vor dem Wesen der Dinge, die Sprache vor der Sache. Mit besonderem Nachdruck wenden sich diese Vorwürfe gegen die Gymnasien, deren Lehrweise und Lehrgegenstände als großenteils rückständig, unzeitgemäß und unfruchtbar angefochten werden. Romane und Theaterstücke, die ihren Stoff dem Gymnasialleben entlehnen, sind des Beifalls zahlreicher Leser und Zuschauer gewiß, wenn sie, dem weitverbreiteten Hange zu absprechender Kritik folgend, die Lehrer ihrer 'Helden' als engherzige, weltfremde Menschen darstellen, denen jeder Blick für das moderne Leben und seine Anforderungen und alle Einsicht in die Denk- und Empfindungsweise der zukunftsfrohen Jugend abgehe. Daß Schilderungen solcher Art, die auch im geselligen Verkehr nicht selten begegnen, in der Regel auf unzulässiger Verallgemeinerung oder starker Übertreibung, mitunter auf hämischer Verzerrung beruhen, liegt auf der Hand und bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. Eher verlohnt es sich, den Kern von Wahrheit, der in ihnen verborgen liegt, herauszuschälen und zu erwägen, wie die tatsächlich vorhandenen Mängel zu beheben sind. Oder wollen wir die Notwendigkeit, Übelstände zu beseitigen, von vornherein in Abrede stellen und behaupten, daß auf Deutschlands höheren Schulen bereits alles, was möglich ist, geschehe, um die Jugend mit demjenigen Grade von Lebenskenntnis und Wirklichkeitssinn auszurüsten, welchen man von ihr bei ihrem Übergang zur Hochschule oder beim Eintritt in das praktische Leben billigerweise verlangen darf? Wir meinen, die Frage aufwerfen heißt zugleich sie verneinen. Freilich sind ja — wer dürfte das verkennen! — in den letzten Jahrzehnten große und erfolgreiche Anstrengungen gemacht worden, um die Unterweisung der Jugend auf unseren höheren Schulen lebensvoller und sozusagen wurzelfester zu gestalten, bei ihr stärker als früher diejenigen Gesichtspunkte hervorzukehren, welche gerade für unsere Zeit von besonderer Bedeutung sind, und unverstandenes Wortwissen so viel als möglich hintanzuhalten. Um nur einige Gegenstände herauszugreifen, an die die bessernde Hand gelegt worden ist, so lehrt schon ein oberflächlicher Blick in die heute gangbaren Geschichtsbücher, welch breiten Raum jetzt neben der Schilderung der politisch-militärischen Vorgänge die Darstellung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und der jeweilig geltenden Verfassung und Verwaltung im Geschichtsunterricht einnimmt. Eine ähnliche Berücksichtigung moderner Forderungen verrät die Bestimmung der amtlichen Lehrpläne

vom Jahre 1901, daß als die wichtigsten Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts das Verständnis der bedeutendsten Literaturwerke und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der fremden Völker zu gelten haben. Der Unterricht in der Erdkunde und in den Naturwissenschaften hat dadurch an Wirkung und Interesse für die Schüler gewonnen, daß die Gebiete, welche uns nach Raum und Zeit am nächsten stehen, mit besonderer Ausführlichkeit behandelt und an die theoretische Belehrung, soweit es angeht, praktische Übungen und Ausflüge in die freie Natur angeschlossen werden. Auch die Lehrer der Mathematik sind nicht ohne Erfolg bemüht gewesen, durch behutsames, wohlüberlegtes Fortschreiten von der Anschauung zum Begriff und durch vielfältige, dem praktischen Leben Rechnung tragende Anwendung der in der Theorie gewonnenen Formeln und Lehrsätze ihre Lehrweise zugleich faßlicher und anziehender zu machen. Ähnliches gilt von den Zeichen- und Gesanglehrern, die sich mehr und mehr von der herkömmlichen Schablone befreien und mit wachsendem Geschicke sich einer Methode befleißigen, die, indem sie Auge und Ohr zu scharfer Aufmerksamkeit zwingt und Hand und Stimme möglichst bald vor lohnende Aufgaben stellt, das Interesse der Schüler ungleich lebhafter anzufachen und rege zu halten vermag, als es dem früher allgemein üblichen Lehrgang gelingen konnte. Endlich sei noch kurz darauf hingewiesen, wie manche Direktoren sich jahrein jahraus der dankenswerten Mühe unterziehen, ihre Abiturienten bei der Wahl ihres künftigen Berufes zu beraten und sie vor möglichen Fehlgriffen dadurch zu schützen, daß sie ihnen aus ihrer reichen Lebenserfahrung heraus die Verhältnisse der Gegenwart so schildern, wie sie sind, nicht wie die Jugend sie sich auszumalen liebt.

Das sind gewiß erfreuliche Fortschritte, und sie sollen als solche, gerade weil sie bei der Erörterung von Schulfragen oft nicht die gebührende Würdigung finden, hier ausdrücklich anerkannt werden. Aber dieses Zugeständnis schließt nicht zugleich die Möglichkeit aus, daß auch heute noch die Art unseres höheren Unterrichts, auf den Gymnasien so gut als auf den Realanstalten, in der oben angedeuteten Richtung manchen Wunsch unerfüllt läßt und wesentlicher Verbesserungen ebensowohl fähig wie auch bedürftig ist. Die Klage, daß in unseren höheren Schulen zu viel abstrahiert, zu sehr über die Köpfe der Schüler hinweg doziert, die Anschauungen nicht genügend geklärt, die Begriffe nicht gründlich genug durchgearbeitet, das Wichtige nicht gehörig von dem Nebensächlichen geschieden, das Entlegene hinter das Nahe, das Vergangene hinter das Gegenwärtige nicht energisch genug zurückgestellt werde, daß infolgedessen unsere Jugend nicht zu wirklich zutreffenden Werturteilen gelange und sich später, wenn sie die Schule verlassen habe, nur schwer im Leben zurechtfinden könne, diese Klage hat leider ihre Berechtigung noch immer nicht ganz verloren, und sie wird nicht eher verstummen, als bis ihr durch eine Änderung des Lehrverfahrens im wesentlichen abgeholfen ist. Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, so darf z. B. der Geschichtsunterricht der obersten Klasse die neueste Zeit d. h. die Ereignisse der letzten 50 Jahre nicht so kurz abtun, als es jetzt trotz aller Mahnungen in vielen Fällen noch zu geschehen scheint; mit besonderer Ausführlichkeit sollte er auf die deutsche Sozialgesetzgebung eingehen und die wirtschaftliche Umwälzung darlegen, die unser Land seit der Gründung des neuen Reiches erfahren hat. Diese für das Verständnis unserer gegenwärtigen Verhältnisse so bedeutungsvollen Gegenstände sind unter allen Umständen einer gründlichen Besprechung zu unterziehen. Aufgabe der Schriftstellererklärung ist es, immer wieder die Lebens- und Wirtschaftsweise, die Einrichtungen, Sitten und Gebräuche, die künstlerischen und literarischen Schöpfungen des fremden Volkes mit den ihnen entsprechenden deutschen in Vergleich zu stellen und durch mannigfaltige, wechselseitige Bezugnahme diese wie jene der Auffassung der Schüler näher zu bringen. Hierbei wie bei jedem anderen Unterricht könnte in noch größerem Umfang als bisher von den mancherlei Hilfsmitteln Gebrauch gemacht werden, welche der Veranschaulichung der Lehrobjekte dienen wollen, von Grundrissen, Plänen, Modellen, Landschafts- und Städte-

bildern, Nachbildungen von Kunstwerken u. dgl. Keine Anstalt sollte ohne einen Projektionsapparat und ohne eine größere Zahl von gut ausgewählten Skioptikonbildern sein. Klassenausflüge zur Besichtigung großer industrieller Werke, guter Kunstsammlungen, Altertumsmuseen, historisch bedeutsamer Örtlichkeiten usw. finden im allgemeinen immer noch zu selten statt. Nicht nur in den exakten, sondern auch in allen übrigen Fächern hat der Unterricht danach zu trachten, so konkret als möglich zu werden und alle Fäden aufzuzeigen, durch die seine Gegenstände mit den Aufgaben und Interessen der Gegenwart verknüpft sind. Der Abschluß dieser Arbeit fällt den Lehrern der Oberprima zu. Ihnen vor allem ist ein philosophischer Geist zu wünschen, der sie befähigt, all das verwirrende — und zum Teil auch verworrene — Einzelwissen, das sich die Schüler auf den früheren Klassenstufen in den verschiedenen Fächern angeeignet haben, mit ihnen noch einmal von einem höheren Standpunkte aus zu überblicken, die Haupttatsachen herauszuheben, sie unter sich und mit den Ergebnissen der verwandten Fächer in Beziehung zu setzen, ihre Bedeutung für unsere moderne Zeit zu prüfen und die Einzelheiten schließlich zu einem in sich klaren und geordneten Ganzen zusammenzufassen, auf dem sich die jungen Männer vielleicht später in selbständiger Denkarbeit eine eigene feste Weltanschauung aufbauen könnten.

Läßt sich der Unterricht unserer höheren Schulen von solchen Gesichtspunkten leiten, so hat es keine Not, daß sich ihre mit dem Reifezeugnis entlassenen Zöglinge in den neuen Verhältnissen, die ihrer harren, bald zurechtfinden werden. 'Fertig' freilich treten sie auch dann nicht ins Leben, und ihre 'Reife' beschränkt sich auch dann nur auf eine für den ersten Anfang im selbständigen Denken und Handeln eben ausreichende geistige und sittliche Vorbereitung. Sie bedeutet keine Frucht, sondern nur eine Blüte, die unter günstigen Umständen zur Frucht gedeihen kann. Auch diese Tatsache sollte die Schule ihren Abiturienten nachdrücklich zum Bewußtsein bringen und sie dabei auf gute Bücher aufmerksam machen, die ihnen für ihre allgemeine Fortbildung demnächst wertvolle Dienste zu leisten vermögen. Unsere Jugend ist in der glücklichen Lage, solche Bücher in viel größerer Zahl und zweckmäßigerer Art zur Verfügung zu haben, als sie den Suchenden noch vor 30 oder 40 Jahren zu Gebote standen. Genannt seien nur die vortrefflichen Schriften über ethische, soziale, volkswirtschaftliche Gegenstände von Smiles, Zurhellen, Jentsch, Hilty, Schönbach, Giese, v. Leixner, Hoffmann-Groth, Wegener, die Bücher der Rose, die Sammlungen Göschen und 'Aus Natur und Geisteswelt'. Vor allen anderen aber wird dem heranwachsenden jungen Manne die Lektüre d. h. die gründliche Durcharbeitung eines Werkes zu empfehlen sein, das soeben von dem Leiter des Teubnerschen Verlags herausgegeben ist und sich auf seinem Nebentitel ausdrücklich als 'Führer ins Leben' bezeichnet, also gerade die Zwecke der Selbstbildung und Selbsterziehung fördern will, die wir hier im Auge haben. Das Werk trägt den Haupttitel 'Schaffen und Schauen' und handelt in seinem ersten Band 'von deutscher Art und Arbeit', im zweiten von 'des Menschen Sein und Werden'. Unter diesen Überschriften vereinigt es in den vier Abschnitten jedes Bandes ungefähr zwanzig Aufsätze berufener Fachmänner über die wesentlichsten Arbeitsgebiete und die wichtigsten Lebensfragen unserer Zeit, sowie über die Grundlagen der allgemein-menschlichen und der besonderen deutschen Kultur. So schildern in musterhaft knappen und inhaltsreichen Essays Dove das deutsche Land, Steinhausen das deutsche Volk, G. Maier einzelne Zweige der Volkswirtschaft, wirtschaftspolitische und staatsbürgerliche Fragen, O. Lyon das Bildungswesen, F. A. Schmidt des Menschen Herkunft und Stellung in der Natur und des menschlichen Körpers Bau und Leben, K. Vorländer des Menschen Seele, Witting die mathematischen, Teichmann die Natur-, Zielinski die Geisteswissenschaften, der letztere daneben noch die Wissenschaft überhaupt und ihre Pflege, sowie die Entwicklung der geistigen Kultur, Bürkner die Kunst und Fuchs die Philosophie und Fragen der Lebensführung. Andere Abhandlungen befassen sich mit unserem

Heer- und Flottenwesen, unserem Recht, der Frauenbewegung, den wichtigsten Berufen und ihren Anforderungen, der Staats- und Gemeindeverwaltung u. dgl. m. Wie man sieht, ist fast keine Seite unseres modernen Lebens unbesprochen geblieben, und daß die Belehrung zuverlässig und, soweit es der dem Buch vergönnte Rahmen zuließ, auch gründlich ist, dafür bürgen die Namen der Verfasser, die sich größtenteils schon durch andere Arbeiten bei ihren Fachgenossen hohes Ansehen erworben haben. Sehr wertvoll sind auch die Beiträge, die der Herausgeber selbst zu dem schönen Werke beigesteuert hat, eine Sammlung von Aussprüchen bedeutender Männer über Sinn und Führung des Lebens, über Vaterland und Arbeit, welche dem jungen Leser reichen Stoff zu ernstem Nachdenken bietet, und die Literaturangaben am Schlusse der Hauptabschnitte, die zu weiterer Vertiefung in die vorher besprochenen Themata anregen wollen. Dem Herausgeber sind wohl auch die jedem Bande vorausgeschickten Inhaltsübersichten zu verdanken, die in ihrer Ausführlichkeit ein besonderes Register vollkommen ersetzen können.

Daß sich die Verfasser der einzelnen Beiträge ihrer Aufgabe mit Freudigkeit unterzogen und sie in dem Bewußtsein erfüllt haben, der deutschen Jugend für die Gediegenheit des Gebotenen verantwortlich zu sein, fühlt der aufmerksame Leser bald heraus. Durch alle Teile des Buches weht ein Zug hoher, idealer Lebensauffassung, eine echt deutsche, von warmer Vaterlandsliebe getragene Gesinnung, ein starker und stärkender Optimismus, der aus der Betrachtung der Vergangenheit die feste Zuversicht schöpft, daß die Menschheit im allgemeinen und unser deutsches Volk im besonderen erhabenen Zielen entgegenschreitet und daß auch das Leben des einzelnen höchste Werte in sich birgt, die nur in rastloser Arbeit gehoben und in edler Weise genutzt werden wollen. Dabei gehen jedoch die Mitarbeiter jeder Schönfärberei und Verstiegenheit sorgfältig aus dem Wege, schildern die Menschen und Dinge, wie sie sind, verschleiern ihre Flecken und Fehler nicht und weisen offen und ehrlich auf die Schwierigkeiten hin, welche sich der Jugend auf ihrem Lebenswege entgegenstellen werden. Diese strenge Wahrheitsliebe und vorurteilslose Objektivität verleihen dem Buche einen ganz besonderen Wert.

Ist nun das Ziel, welches dem Unternehmen gesteckt war, bereits völlig erreicht? Haben wir an 'Schaffen und Schauen' den Führer, der unsere Jugend sicher ins Leben geleitet und ihr auf alle für sie wichtigen Fragen Bescheid gibt? Das hoffen Herausgeber und Verfasser des Werkes noch nicht. Sie sehen vielmehr in ihm, wie es in der Einleitung heißt, nur einen ersten Versuch zur Lösung einer großen Aufgabe und erbitten sich die Mitwirkung aller Sachkundigen für seinen weiteren Ausbau. Das sind bescheidene Worte, im Hinblick auf das schon Geleistete allzu bescheidene. Jedenfalls machen sie aber den Verfassern Ehre und verpflichten die Sachkundigen, sie nun auch tatkräftig zu unterstützen. Vor allem sind hierzu die Lehrer der höheren Schulen berufen. Sie wissen am besten zu beurteilen, was den Kreisen, für welche das Werk zunächst berechnet ist, zu erfahren not tut und in welcher Form es dargeboten werden muß. Sie auch können am ehesten durch einen praktischen Versuch erproben, inwieweit es schon jetzt gelungen ist, das unleugbar vorhandene Bedürfnis nach einem Kompendium der 'Gegenwartskunde' zu befriedigen. Der Versuch kann in mannigfacher Weise angestellt werden. Eine ganze Anzahl der in 'Schaffen und Schauen' gebotenen Aufsätze läßt sich in Prima als Unterlage für kleine Vorträge oder Referate verwerten, andere können zur Ergänzung des abschließenden Geschichtsunterrichts dienen, wieder andere gewähren brauchbares Material für deutsche Aufsätze oder Gegenstände der philosophischen Propädeutik oder für Besprechungen über die Berufswahl u. dgl. m. Es ist zweifellos, daß nicht bloß die Schüler, sondern auch die Lehrer aus einer Benutzung des Buches, mag sie nun in dieser oder in anderer Weise geschehen, reichen Gewinn ziehen werden. Eben weil es in die Tiefe geht, hat es auch denkenden Männern etwas zu sagen und wird ihnen manchen Gegenstand in ganz neuer Beleuchtung zeigen.

Wir wünschen dem Werke recht verschiedenartige, aber gleich eifrige und auf-

merksame Leser und hoffen, daß sich manche von ihnen auch die Mühe nehmen werden, auf Lücken, die ihnen bei der Lektüre aufstoßen, oder sonstige Mängel, die sie etwa wahrnehmen, den Herausgeber aufmerksam zu machen, damit eine neue Auflage die großen Zwecke, die es verfolgt, möglichst vollkommen erreiche. Uns sind, wie das bei dem außerordentlich vielseitigen Inhalt natürlich ist, hier und da Wiederholungen, kleine Widersprüche, Härten im Ausdruck und andere Unebenheiten aufgefallen, doch verzichten wir darauf, sie hier aufzuzählen, da unsere Absicht nicht dahin geht, das prächtige Buch — das Beiwort gebührt auch seiner äußeren Ausstattung — im einzelnen zu kritisieren und etwa kleinlich zu meistern, sondern sich darauf beschränkt, es in großen Zügen nach Zweck und Wesen zu kennzeichnen und seine Verwertung im Klassenunterricht oder als Privatlektüre für die Prima den Amtsgenossen dringend ans Herz zu legen. Möge es bald in die rechten Hände gelangen und seiner Bestimmung entsprechend kräftig dazu mithelfen, daß unsere Jugend eine freie, klare Lebensanschauung gewinne, mit frischer Zuversicht und beharrlichem Willen ihren Weg gehe, aller Schönheit in Natur und Kunst die Sinne öffne und ihren Mitmenschen in frohen und leidvollen Tagen stets warmes Mitgefühl entgegenbringe! Bernhard Heil.

H. Gerin, Die Schule im Dienste sozialer Erziehung. 98 S. Leipzig 1908, Quelle u. Meyer. Preis M. 1.20.

Ohne wesentlich Neues zu bieten, gibt die Schrift einen ganz zweckmäßigen Überblick über die Punkte, in denen die Schule, und zwar insonderheit die höhere, als Ganzes oder durch ihre einzelnen Veranstaltungen für die Erziehung der Schüler zum Gemeinschaftsleben wirken kann. Ganz richtig ist, daß Verf. auch die sogen. 'Schülermoral' unter den Gesichtspunkt einer solchen Erziehung stellt (S. 26 ff.); in dem Gebrauch des Wortes 'sozial' sollte man nach meiner Ansicht noch vorsichtiger sein, als Verf. (S. 32) für die Schule anrät und ... vielleicht in seinem Buche selbst ist. Die auf S. 33 f. aufgestellte Forderung nach einem weitgehenden 'Untersuchungsrecht' der Schule bis ins Elternhaus hinein wird sich aus mehreren Gründen nicht durchführen lassen; auch das Verlangen nach 'einer allgemeinen Rechts- und Gesetzeskunde auf der Schule' (S. 35 ff.) greift wohl über die Aufgaben der Schule etwas hinaus. Gegen die 'vielfach so unsozialen Ehranschauungen unserer Zeit' (S. 49) wird die Schule sehr richtig mit zum Kampfe aufgerufen, doch will gerade auf diesem Gebiete die Schulpädagogik weit mehr in den Zusammenhang einer allgemeinen Volkserziehungswissenschaft hineingestellt sein, als es vom Verf. geschieht. Wenn gegen die Schülervereine (im Sinne Rauschs u. a.) die 'Gefahr unsozialer Absonderung' geltend gemacht wird (S. 89), so kann damit m. E. nur die verkehrte Durchführung einer an sich guten Sache getroffen sein. Die 'sozialen Exkursionen' mit Schülern 'aus höheren sozialen Kreisen' (S. 95) fallen dagegen, wie mir scheint, wieder aus dem Arbeitsgebiet der Schule heraus: dem — durchaus notwendigen — Interesse an solchen Dingen kann und muß der Unterricht wohl nur den Boden bereiten, und dazu hat er, wie auch Verf. gut betont, allerorten reichliche Gelegenheit.

Wenn Verf., wie er das nach S. 97 beabsichtigt, seine nützlichen Studien über 'soziale Erziehung' fortsetzt, wird er gut tun, sich mit der reichlich vorhandenen Fachliteratur über den Gegenstand näher auseinanderzusetzen; schon die vorliegende Schrift hätte an Wert gewonnen, wenn das geschehen wäre.

Hermann Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers. VI, 162 S. München 1907, C. H. Beck.

Der Verfasser dieser erfreulichen kleinen Schrift meint, es möchte vielleicht 'mancher nüchterne Schulmann das Büchlein, an dessen Abfassung das Herz einen größeren Anteil habe als der Kopf, überspannt nennen, weil es scheinbar Unerreichbares verlange' (S. IV f.) — er mag sich solchen Tadel ruhig gefallen lassen: das Recht bleibt doch auf seiner Seite, und wenn er nicht gerade Neues bringt, so kann doch das, was er bietet, gar nicht oft genug gesagt werden. Die Schule braucht Liebe und Sonnenschein, und ihr Heil hängt mehr ab 'von Mächten, die in des Menschen

Brust wohnen, als von äußeren Einrichtungen oder Reformen' (S. 11), und wenn die etymologische Deduktion des Verfassers *persona — personare* (S. 15 ff.) auch besser wegbliebe, in der Sache tut er gut, Goethes schönes Wort von der Macht der Persönlichkeit gerade den Schulmännern besonders eindringlich vorzuhalten, die in unseren Tagen den Amtscharakter oft zu sehr und an der falschen Stelle betonen. Dem die Bewegungsfreiheit an den höheren Schulen fördernden Geist der jetzigen preußischen Unterrichtsverwaltung zollt Verf. (S. 126 ff.) verdientes Lob, hätte aber auch dem Wirken der jetzigen Verwaltungseinrichtungen gegenüber ruhig noch manchen Wunsch äußern können — etwa in der Richtung der Ausführungen, die ich vor zwei Jahren in der kleinen Schrift über die 'Führung des Schulaufsichtsamtes an den höheren Schulen' gemacht habe. Sehr richtig weist Weimer (S. 119) neben den großen Pädagogen im Stile Pestalozzis, Salzmanns, Franckes und Rochows auch auf Männer wie Gedicke, Meierotto, Bernardi und Spilleke hin, die der heutigen Schulmännerwelt — Raumer-Lothholzens Darstellung reicht nicht aus, darin Wandel zu schaffen — viel zu wenig bekannt sind. Ob diese kraftvollen Gestalten auf den Universitäten und in den Seminaren dem pädagogischen Nachwuchs (S. 119) wirklich ausreichend als leuchtende Vorbilder vor Augen gestellt werden? Soweit meine Beobachtungen reichen, ist es nicht der Fall, tritt vielmehr die Betonung des Persönlich-Biographischen hinter der des methodisch-stofflichen Elementes viel zu sehr zurück.

Ernst Vowinckel, Pädagogische Deutungen. Philosophische Prolegomena zu einem System des höheren Unterrichts. 164 S. Berlin 1908, Weidmann. Preis M. 3.40.

Auch der Pädagogik unserer Tage merkt man es in vielen Beziehungen an, daß wir in einer 'philosophielosen Zeit' (S. 7) leben; von dem einseitigen Standpunkt der 'theologischen Ethik' oder der 'naturwissenschaftlich orientierten Psychologie' (S. 1) und anderer Einzeldisziplinen aus ist versucht worden, die Erziehungswissenschaft zu annektieren, die Vertreter der Erziehungspraxis haben sich nur allzuoft auf die Ausbildung einer Methodik beschränkt, die sich wenig kümmert um die Einheit und Würde der Aufgaben, die jedem wissenschaftlichen Lehrer obliegen. Das Werk der Schule als Ganzes hat dabei nicht gewonnen, und Verf. beklagt mit Recht, daß oft 'die elendeste Minderwertigkeit von außerhalb von der denkenden Jugend ernster genommen wird als die besten geistigen Darbietungen der Schule', und daß 'die Kontinuität des Schuldenkens und des Denkens der gebildeten Gesellschaft' unserer Zeit in hohem Grade abhanden gekommen ist (S. 8).

Zu dem Kampf gegen solche Zustände liefert Vowinckel in seinem vorliegenden Buche einen wichtigen Beitrag; er will mit Recht (S. 70 f., s. auch S. 110) der Psychologie des Schülers die des Lehrers als gleich wichtig zur Seite gestellt wissen und eröffnet (S. 79) den Ausblick auf eine 'Strategie der Erziehung', die der Schule ihren Kulturwert, ohne einseitige Abhängigkeit von den Strömungen des Tages, sichert. Besonders in dem vierten, der 'Unterrichtsstunde als Kunstwerk' gewidmeten Kapitel ist eine Fülle anregender Gedanken und Ratschläge enthalten. Gegenüber der vorschnellen Art, in der so häufig die Nachahmung englischen Schullebens bei uns empfohlen wird, ist der letzte Abschnitt des Buches mit seiner klar analysierenden Nebeneinanderstellung des deutschen und des englischen Schultypus von großem Wert; Verf. kommt, sicher mit Recht, zu dem Ergebnis (S. 163), daß 'die deutsche höhere Schule ihre Grundlage, die Grundlage eines Kreises für die Bildung zum Allgemein-Menschlichen notwendiger Gegenstände, festhalten muß'.

H. Gaudig, Didaktische Präludien. 272 S. Leipzig und Berlin 1909, B. G. Teubner. Preis M. 3.60, geb. M. 4.40.

Diese 'der Jugend der Zukunft in Ehrfurcht' gewidmete Schrift will 'ein wenig mithelfen an der Mobilisierung der Geister zugunsten der Bildungsfragen' und das 'mit den starken Affekten, die in unserer Zeit die Bildungsfragen fordern'. Ihr Verfasser ist zu solchem Tun wie wenige berufen. Wie in seinen 'Didaktischen Ketzereien' abhold der Reformphrase, mittendrin

stehend in der in hohem Sinne von ihm aufgefaßten Berufsarbeit, schafft er positive Arbeit und beanstandet fast an keinem wesentlichen Punkte das Alte, ohne greifbare und anregende Vorschläge für die Neugestaltung zu machen. Und eine besonders wertvolle Eigenart des Verfassers zeigt auch dieses sein neuestes Buch: er weiß für seine Gedanken die Ausdrücke scharf und eindrucksvoll zu prägen, immer wieder rundet sich ihm im Laufe seiner Darlegungen die Zusammenfassung der einzelnen Gedankengänge zu Sätzen von geradezu sentenzartiger Wirkung ab, Sinnsprüchen einer didaktischen Reformarbeit, mit denen sich auseinanderzusetzen eine Wohltat ist in unserer Zeit des oft so vorlaut-sachunkundig geführten Schulkampfes.

Es hiese diesem Buche unrecht tun, wollte man hier seinen Inhalt in einem Auszuge wiedergeben; aber ich möchte, auf Grund eigener Erfahrung und aus dem Kernpunkt meiner eigenen Bestrebungen als Lehrer und Schulaufsichtsbeamter heraus, hier die freudigste Zustimmung aussprechen zu dem, was das Hauptziel dieser Didaktik ist: zu der systematischen Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler, deren belebender, Frohsinn schaffender Wert zur Anerkennung gebracht werden muß nicht nur bei unseren Lehrern selbst, sondern auch bei denen, die die Schulaufsicht führen. Wie sich diese Selbsttätigkeit im einzelnen gestalten kann, das muß — ich meine dies 'muß' in seinem eigentlichsten Sinn — in Gaudigs Buch von jedem nachgelesen werden, der es gut meint mit unserer Schule; sollte ich Einzelheiten des Lehrganges hervorheben, die der Verf. vom Standpunkt seiner Grundforderung aus besonders treffend darlegt, so wären es etwa die Ausführungen über das Quellenstudium im Geschichtsunterricht (S. 121 ff.) und die von dem Wert biographischer Betrachtungen, die u. a. als wichtiger Bestandteil des deutschen Lesebuches mit Recht gefordert werden (S. 130 ff.).

Neben dieser rückhaltlosen Zustimmung zu dem Kern des Gaudigschen Buches sollen die Punkte, über die ich anderer Meinung bin als der Verfasser, nur kurzhin erwähnt werden; sein Urteil über den Kulturwert des altsprachlichen Unterrichts (S. 104 u. ö.) kann ich umsoweniger unterschreiben, je mehr mir sogar im praktischen Leben das Zurückgreifen auf das Altertum die Vorstellung von dem erhöht, was uns die Griechen und auch die Römer sind: ebensowenig scheint Verf. mir ganz im Recht zu sein, wenn er die Vorlesung als das 'erste Hauptstück des akademischen Unterrichts' auf S. 169 ff. so scharf bekämpft. Berechtigt scheint mir dieser Kampf nur da, wo die akademische Vorlesung nichts anderes ist als der mündliche Vortrag des Lehrbuches; die Vorlesung aber, die das freie und unmittelbar auf die Hörer wirkende Hervortreten der Persönlichkeit des Forschers in ihrer Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Problemen darstellt, die darf nach meiner Ansicht auf der Hochschule nun und nimmer fehlen. Daß neben ihr die Seminare zu sehr viel größerer Wirkung gebracht werden müssen, darin hat Gaudig gewiß recht; ich halte für die künftigen Geschichtslehrer sogar auch solche Seminare für nötig, in denen die Übung in der freien Zusammenfassung gelesener Stoffe als solche den Mittelpunkt der Aufgabe bildet. Daß die Fäden der Allgemeinbildung auf der Universität oft völlig abgerissen werden, beklagt Verf. (S. 182 f.) mit Recht; gesunde Abhilfe dagegen schafft wohl auf die Dauer nur eine richtige Auswahl der Persönlichkeiten für die Universitätslehrstühle, eine solche Auswahl nämlich, die den freien Blick des die Fühlung mit der *universitas literarum* stets hochhaltenden Denkers für noch wichtiger hält als das Maß der — oft doch recht einseitig beschränkten — Produktion auf irgend einem Teilgebiet der Einzelwissenschaft.

Der 'Schulmeister' (nicht nur 'Schulbeamte'), dessen Ideal uns Gaudig in seinem schönen Buche zeichnet, ist ein Volkserzieher im wahren Sinne des Wortes: und es ist ein anderer großer Vorzug der 'didaktischen Präludien', daß sie geschrieben sind vom Standpunkt einer Auffassung aus, die die Pädagogik — nicht mit hochtrabenden Worten, wohl aber in ernster, treffsicherer Sachlichkeit einreiht in das Ganze der Wissenschaft, die wir nach meiner Überzeugung ausgestalten müssen: der Volkserziehungswissenschaft.

Julius Ziehen.

DER KONJUNKTIV IN DEN KONSEKUTIVSÄTZEN MIT UT

Von Rudolf Methner

Die lateinische Sprache bietet die merkwürdige Erscheinung, daß in gewissen Nebensätzen, obwohl diese tatsächliche Angaben enthalten, der Konjunktiv steht. Es sind dies außer den Sätzen mit cum und gewissen Relativsätzen auch die sogenannten Konsekutivsätze mit ut. Den Konjunktiv in den zuletzt genannten Sätzen zu erklären sind Versuche gemacht worden, aber diese Erklärungen sind meiner Ansicht nach nicht völlig genügend: entweder treffen sie das Wesen der Sache nicht, oder sie sind so wenig deutlich, daß es nicht wundernimmt, wenn die Schulgrammatik sich mit der Feststellung der Tatsache begnügt. Und doch ist es vielleicht möglich, auch dem Schüler der oberen Klassen zu erklären, wie die lateinische Sprache zu dieser uns wunderbar erscheinenden Ausdrucksweise gekommen ist. Ich will einen solchen Versuch wagen, und zwar sollen zunächst behandelt werden

I. Die adverbialen und attributiven Konsekutivsätze

Man pflegt das logische Verhältnis zwischen einem konsekutiven Satze mit ut und dem übergeordneten Satze dadurch zu bestimmen, daß man den Inhalt des Nebensatzes als die Folge der in dem Hauptsatze genannten Handlung oder Tatsache bezeichnet. Diese Bezeichnung ist aber meiner Ansicht nach unzutreffend, und solange man an ihr festhält, ist der Konjunktiv im Lateinischen (und auch der Infinitiv bei ὥστε) nicht zu erklären. Was versteht man unter einer 'Folge'? Dieses Wort bezeichnet eine Tatsache, die zeitlich einer anderen folgt, sich ihr anschließt, z. B. 'jener reiche Kaufmann verlor durch eine unglückliche Spekulation sein ganzes Vermögen; er nahm sich das Leben'. Die zweite Handlung ist im Verhältnis zur ersten zunächst nur ein post hoc, aber jeder, der diesen Satz ausspricht oder hört, konstruiert einen inneren Zusammenhang, aus dem post hoc wird ihm ein propter hoc = deshalb nahm er sich das Leben. Aber auch wenn wir das Wort 'deshalb' gebrauchen, bleibt die zeitliche Folge bestehen. Betrachten wir nun folgende zwei Beispiele: Cic. Planc. 6, 15 illae undae comitiorum, ut mare profundum et immensum, sic effervescunt quodam quasi aestu, ut ad alios accedant, ab aliis autem recedant. Lael. 9, 29: tanta vis probitatis est, ut eam vel in hoste etiam diligamus. In beiden Fällen enthält der Nebensatz eine Tatsache: 'die Wogen des Wahlkampfes heben den einen Bewerber empor, lassen den andern fallen', das weiß Cicero aus Erfahrung, ebenso die Tatsache: 'Rechtschaffenheit

schätzen wir selbst an einem Landesfeinde.' Aber von einem post hoc ist hier keine Spur zu finden, ebensowenig wie in dem Satze 'das Wasser dieses Sees ist so klar, daß man auf seinen Grund sieht' oder 'die Griechen schrien so laut, daß die Feinde es hörten'. Ein Zusammenhang besteht aber ohne Frage zwischen den beiden Tatsachen 'die Wogen des Kampfes gehen hoch; den einen heben sie empor, den anderen lassen sie fallen', ebenso in den anderen angeführten Sätzen. Ausgedrückt wird dieser Zusammenhang durch die Wörtchen 'so . . . daß', indem das 'so' auf den Inhalt des nachfolgenden Satzes schon hinweist; und der Inhalt des Daß-Satzes soll das zunächst unbestimmte 'so' näher bestimmen. Das ist also der Zweck des Nebensatzes. Welches ist nun aber der durch die Wörtchen 'so . . . daß' und ita . . . ut angedeutete innere, logische Zusammenhang? Wir werden diesen Zusammenhang richtig bezeichnen, wenn wir den Inhalt des Nebensatzes als Wirkung der im Hauptsatze genannten oder oft nur angedeuteten Beschaffenheit einer Handlung, eines Dinges, eines Begriffes auffassen und bezeichnen. Da fragt es sich nun, welches der Begriffsunterschied zwischen Wirkung und Folge ist. 'Zwischen Wirkung und Folge findet ein sehr naher Zusammenhang statt' sagt Ferd. Schultz (§ 347). Das stimmt insofern, als wir vielfach, namentlich wenn es sich um Tatsachen der Vergangenheit handelt, die Wirkung einer Handlung auch als eine auf eine erste Handlung folgende zweite Handlung auffassen können, z. B. Cic. De or. I 54, 233: quo responso Socratis iudices sic exarserunt, ut capitis eum condemnarent, er reizte sie, und deshalb verurteilten sie ihn. Aber das gilt von den vorher angeführten und hundert anderen nicht, und was die soeben angeführte Stelle betrifft, so werden wir sehen, daß Cicero hier die Absicht hat, nicht die Folge, sondern die Wirkung anzugeben. Nämlich, was wir mit dem Worte 'Wirkung' bezeichnen, folgt eben nicht auf das, dessen Wirkung es ist, sondern ist in ihm virtuell schon enthalten, wie die Pflanze in dem Keime enthalten ist.[1])

Wir werden also den Inhalt der Konsekutivsätze richtig als Wirkung einer Beschaffenheit bezeichnen, und ihr Zweck ist eben der, die Beschaffenheit eines Dinges oder Begriffes oder einer Handlung dadurch näher zu bestimmen, zu veranschaulichen, zu verdeutlichen, daß sie die Wirkung angeben, die diese Beschaffenheit hat.

Damit ist aber noch nicht erklärt, weshalb das Lateinische zum Ausdruck einer Wirkung regelmäßig den Konjunktiv setzt, auch dann, wenn der Nebensatz eine gegebene Vorstellungsverbindung enthält. Das ist so zu erklären: wenn wir die Beschaffenheit eines Dinges oder einer Handlung veranschaulichen wollen, indem wir ihre Wirkung angeben, verweilt unser Denken bei jenem Dinge oder jener Handlung. Wer den Satz ausspricht: 'das Gift, das er nahm, war so stark, daß er sofort zusammenbrach', dessen Denken verweilt bei der Vorstellung des Giftes, von diesem Gifte will er etwas aussagen. Und in dem

[1]) Vgl. den ähnlichen Gedanken bei Cic. Divin. I 56, 128 ut in seminibus vis inest earum rerum, quae ex iis progignuntur, sic in causis conditae sunt res futurae.

oben angeführten Beispiel quo responso iudices sic exarserunt, ut capitis eum condemnarent ergibt der Zusammenhang gleichfalls, daß der Redende bei der Vorstellung des exarserunt verweilt. Er spricht von Rutilius und sagt, daß dieser, als er angeklagt war, nicht darauf ausgegangen sei, die Richter zu bitten; er habe hierin ähnlich gehandelt wie Sokrates, der seine Richter nicht nur nicht gebeten, sondern sogar gegen sich aufgebracht habe. Welche 'Folge' dieses Verhalten des Sokrates für ihn hatte, kommt hier zunächst gar nicht in Betracht, außerdem hat Cicero die Tatsache der Verurteilung schon vorher erwähnt: ergo ille quoque damnatus est. Seine Gedanken verweilen nur bei der Vorstellung, daß Sokrates seine Richter gereizt hat, und der Nebensatz hat nur den Zweck, den hohen Grad ihrer Erregung anzugeben.[1] Und eben weil wir bei der Vorstellung des Dinges oder der Handlung verweilen, deren Beschaffenheit wir durch ihre Wirkung veranschaulichen wollen, können wir die Wirkung als ein *μέλλον* auffassen, als etwas, von dem zu erwarten ist, daß es geschehen wird. Und aus diesem Grunde wendet der Römer den Modus der Erwartung an. Was diese Bezeichnung betrifft, so verweise ich auf meine Programmabhandlung 'Grundbedeutungen und Gebrauchstypen der Modi im Griechischen', Bromberg 1908. Der Modus der Erwartung, der im Griechischen durch den Konjunktiv mit oder ohne *ἄν* und durch den Optativ mit *ἄν* ausgedrückt wird, ist im Lateinischen mit dem Modus fictivus zusammengefallen: das Lateinische kennt zum Ausdruck selbsterzeugter Vorstellungsverbindungen nur einen Modus, den Konjunktiv. Als Bezeichnung für den Konjunktiv der Erwartung habe ich dort das Wort Potentialis beibehalten, obwohl mir diese Benennung unglücklich gewählt erscheint. Vorzuziehen wäre die Bezeichnung 'futurischer Konjunktiv'. Denn er bezeichnet zunächst nur das, von dem der Redende sagt, es sei zu erwarten, daß es geschehen werde, z. B. Plaut. Trin. 740 dicant = *εἴπῃσί τις*, 703 autument = sie werden meinen, 496 ubi mortuos sis, ita sis ut nomen cluet = *ἐπειδὰν τεθνηκὼς ᾖς, οὕτως τεθνηκὼς ἔσει* oder *ἂν εἴης*.

Die Ansicht, daß der Konjunktiv in den Konsekutivsätzen als futurischer (Potentialis) anzusehen ist[2], wird unterstützt durch eine Analogie im Deutschen.

---

[1]) Umgekehrt ist es bei der 'Folge'; hier verweilen unsere Gedanken eben bei der Folge, diese ist für uns die Hauptsache, der Grund tritt hinter der Folge zurück. Wenn Cäsar erzählt 'die Helvetier fühlten sich beengt in ihrem Lande, deshalb beschlossen sie auszuwandern', so ist für ihn die in dem zweiten Satze enthaltene Tatsache die Hauptsache, nicht die Beschaffenheit des Landes.

[2]) Wenn Schmalz (in Iw. Müllers Handbuch, § 324) mit Dittmar in dem Konjunktiv bei ut den Konjunktiv der unwilligen Frage sieht, so ist dieser Konjunktiv eben nichts anderes als der Potentialis. Die Fragen des Unwillens haben eben nur dann den Konjunktiv, wenn der Unwille des Fragenden durch den Gedanken an die Möglichkeit einer Handlung (selbsterzeugte Vorstellungsverbindung) erregt wird; bezieht sich der Unwille auf etwas, was geschieht oder geschehen ist, so steht natürlich der Indikativ, z. B. Plaut. Cas. 5, 4, 18 rogitas etiam? Cic. Tusc. I 21, 48 non pudet philosophum in eo gloriari? Übrigens meint Schmalz, daß 'auch andere Arten des Konjunktivs nicht ausgeschlossen seien', aber in dem von ihm angeführten Beispiele Plaut. Pseud. 633 ist arbitrentur doch nichts anderes

In dem Satze 'niemand ist so töricht, daß er dies nicht einsähe' steht der Konjunktiv, obwohl der Redende damit den Gedanken aussprechen will 'das sieht jeder ein'.[1]) Wenn im Deutschen dieser Gebrauch im allgemeinen auf den Fall beschränkt ist, wo der regierende Satz negativen Sinn hat, so hat dies darin seinen Grund, daß in solchen Fällen allemal ein Urteil, nicht eine Tatsache der Erfahrung vorliegt. Denn wohl stelle ich eine Tatsache der Erfahrung fest, wenn ich sage 'das sieht er oder mancher oder das sehen viele ein', nicht aber kann ich aus meiner Erfahrung heraus den Satz aussprechen 'das sieht jeder oder keiner ein', ein solcher Satz enthält ein auf Induktion beruhendes Urteil. Aber nichts hindert uns, auch bei affirmativem Hauptsatz, sobald ein Urteil ausgesprochen wird, eine dem Potentialis entsprechende Wendung zu gebrauchen, z. B. Plaut. Trin. 144 subigis maledictis me tuis novo modo adeo, . . . ut mihi necesse sit iam id tibi concredere. Callicles ärgert sich über die Art und Weise, wie Megaronides ihn in die Enge treibt (novo modo subigis), und zwar ärgert er sich wegen der Wirkung, die dieses Verfahren auf ihn hat. Die Wirkung besteht eben darin, daß der Redende zu der Ansicht gelangt, er müsse jetzt sein Geheimnis preisgeben = ut putem necesse esse oder ut videatur mihi necesse esse. Da also der Nebensatz keine Tatsache enthält, sondern nur ein Urteil, so können wir übersetzen 'du treibst mich so in die Enge, daß ich mich wohl werde entschließen müssen, mein Geheimnis zu enthüllen'. Ein Urteil liegt vor auch Cic. Planc. 26, 63 ita multa Romae geruntur, ut vix ea, quae fiunt in provinciis, audiantur = daß man wohl kaum ein Ohr haben dürfte für die Vorgänge in den Provinzen. Die Vorstellung, daß in Rom so viel vorgeht, hat die Wirkung, daß der Redende zu dieser Ansicht gelangt und diese Ansicht als sein Urteil ausspricht. Verr. act. I 4, 12: Siciliam iste ita vexavit, ut ea restitui in antiquum statum nullo modo possit, vix autem per multos annos innocentesque praetores aliqua ex parte recreari aliquando posse videatur. Hier wird im zweiten Gliede durch videatur die Wirkung deutlich charakterisiert als 'Eindruck'. Unter 'Eindruck' verstehen wir die Wirkung, die etwas auf unser Vorstellen und Empfinden hat. Und wer diesen Eindruck durch die Sprache angibt, gibt ein Urteil ab. Wie oft geschieht es, daß wir das Wesen einer Person oder die Beschaffenheit eines Dinges oder einer Handlung dadurch zu bestimmen suchen, daß wir den Eindruck angeben, den sie auf uns gemacht hat! Und wie die Wirkung in der Ursache enthalten ist, so liegt auch der Eindruck, den etwas auf uns macht, schon in dem, was den Eindruck macht. Verr. IV 48, 107 will Cicero die Schönheit und Lieblichkeit eines Platzes bei Henna beschreiben: circa lacus lucique sunt plurimi atque laetissimi flores omni tempore anni, locus ut ipse raptum illum

als der Potentialis. — Lattmann sieht, wie ich, in diesem Konjunktiv den Potentialis, doch sagt er (De coni. lat. S. 43): qua quidem ratione potentialis modus sententiam consecutivam efficiat, hoc loco non quaero, tantum id moneam, ad futuram eius notionem hunc usum videri referendum esse.

[1]) Nach Lattmann (S. 43) ist der Konjunktiv in solchen Sätzen als Fictivus anzusehen, aber der Sinn ist doch: es ist zu erwarten, daß auch der Dümmste dies einsieht.

virginis, quem iam a pueris accepimus, declarare videatur = diese blumigen Auen machen den Eindruck, als ob eben hier der Raub der Proserpina erfolgt sei. Um die niedrige Geburt, die geringe Bildung, das gemeine Wesen und Aussehen des Verres zu beschreiben, gibt er IV 57, 126 den Eindruck an, den Verres' Person macht: ita natus, ita educatus est, ita factus et animo et corpore, ut multo appositior ad ferenda quam ad auferenda signa esse videatur = er macht den Eindruck eines Lastträgers. Ebenso IV 50, 111 ut mihi omnes sacerdotes esse videantur und 49, 107 ut haec insula incoli videatur. An diesen beiden Stellen fehlt ein dem ut entsprechendes ita oder tantus, es schwebt aber dem Redenden ein Gedanke vor, wie Hennenses illum locum ita colunt, ut sacerdotes esse videantur und im zweiten Falle: Ceres dea Siculis ita favet, ut insula incoli videatur, ebenso schwebt dem Redenden 48, 107 der Gedanke vor: regio tota eiusmodi est, ut locus ipse raptum declarare videatur.[1]) Ein aus der Vergleichung zweier Dinge sich ergebender Eindruck liegt vor Planc. 11, 27 Torquatus est quidem cum illo maximis vinclis et propinquitatis et affinitatis coniunctus, sed ita magnis amoris, ut illae necessitudinis causae leves esse videantur. Um die Innigkeit des Verhältnisses zwischen Torquatus und seinem Schwiegervater zu veranschaulichen, sagt er, daß eine Vergleichung der freundschaftlichen und der verwandtschaftlichen Beziehungen den Eindruck macht, daß usw. Eine dem videri ähnliche Wendung liegt vor Sull. 20, 58: Sittius is homo est aut ea familia ac disciplina, ut hoc credi possit eum bellum populo Romano facere voluisse? = der Charakter, die Herkunft und Erziehung machen nicht den Eindruck, als ob es wahrscheinlich sei, daß usw.

Und so ist denn der Konjunktiv auch dort, wo der Nebensatz kein Urteil, sondern eine objektive Tatsache bezeichnet, als Modus der Erwartung oder Potentialis aufzufassen, indem er eine Vorstellungsverbindung bezeichnet, deren Verwirklichung sich erwarten läßt. Um die vis probitatis (Lael. 9, 29) zu veranschaulichen, stellt der Römer nicht, wie wir, einfach die Tatsache fest daß wir die probitas auch am Landesfeinde schätzen, sondern er faßt diese Tatsache als eine Wirkung auf, die sich von der vis probitatis erwarten läßt: er sagt nicht einfach: sie ist so stark, daß wir sie auch am Feinde schätzen, sondern er sagt: daß wir sie, wie zu erwarten, auch am Feinde schätzen.

Ich glaube also, daß die Anwendung des Begriffes 'Wirkung' notwendig ist, um zu erklären, weshalb auch dann, wenn der Nebensatz eine Tatsache enthält, niemals der Indikativ steht. Betrachten wir nunmehr die bisherigen Erklärungen. Als Wirkung bezeichnet den Inhalt des Nebensatzes mit ut auch Kühner, Lat. Gramm. II § 184, aber merkwürdigerweise tut er dies nur in Beziehung auf die Substantivsätze, von denen er sagt, daß sie entweder eine erstrebte Wirkung, ein Ziel, oder eine aus dem Hauptsatze hervorgehende Wirkung bezeichnen, während er von den adverbialen (und attributiven) Sätzen,

[1]) Auch sonst wird das ita oder tam einfach weggelassen, z. B. Tac. Agr. 12 nox brevis, ut finem atque initium lucis exiguo discrimine internoscas, wie kurz die Nacht ist, wird durch die Wirkung dieser Kürze veranschaulicht.

mit denen allein wir es zunächst zu tun haben, sagt (§ 188, 2), daß sie eine Folge ausdrücken. Kühner-Gerth, Griech. Gramm., Satzlehre II 499 sagt: 'Adverbialsätze der Art und Weise oder der Vergleichung sind diejenigen, welche eine aus dem Prädikate des Hauptsatzes hervorgehende Wirkung oder Folge ausdrücken.' Man sieht, daß die beiden Begriffe nicht auseinander gehalten werden. Zum Ausdruck der Beziehung 'Grund und Folge' hat die Sprache doch besondere Mittel, nämlich das subordinierende 'weil' oder das koordinierende 'deshalb'.

Auch Reisig wendet den Begriff 'Folge' an, indem er § 312, 2 sagt: 'Nur vom Standpunkte der Gegenwart (er meint die Gegenwart des Redenden) aus betrachtet erscheint das Gegebene als etwas Wirkliches, aber auf dem Standpunkte der Ursache ist jene Folge nur etwas Mögliches.' Aber, abgesehen von dem Ausdruck 'Folge', Reisig will damit die Anwendung des Konjunktivs erklären, und ich zweifle nicht, daß er mit der Verschiedenheit des Standpunktes dasselbe meint wie ich, wenn ich sage, daß der Römer mit seinen Gedanken bei der wirkenden Ursache verweilt, so daß ihm die Wirkung selbst als etwas Bevorstehendes, etwas zu Erwartendes erscheint, während der Deutsche von der Vorstellung der Ursache zu der der Wirkung übergeht und so auch die Wirkung als etwas Vorhandenes, Geschehenes auffaßt. Auch Kühner-Gerth (II 501) drückt sich ähnlich aus: 'Wie bei einem von einem Worte oder Satze abhängigen Infinitiv der Hauptnachdruck auf jenem liegt, so ruht in dem aus einem Hauptsatze und einem Nebensatze mit ὥστε und dem Infinitiv bestehenden Satzgefüge[1]) der Schwerpunkt des Gedankens auf jenem, während der Nebensatz eine bloße Ergänzung des Hauptsatzes enthält.' Einen klareren (ich meine dies im Gegensatze zu der schwerfälligen und abstrakten Ausdrucksweise Reisigs) Ausdruck findet jener Gedanke in einem Werke, das man gewöhnlich nur benutzt, um Material zu finden, in Draegers Historischer Syntax² II 658: 'Die Vorstellung des Römers ruht in dem Sein des Hauptsatzes als der Ursache, aus welcher die im Nebensatze folgende Wirkung erst hervorgehen soll. Weil letztere also als zurzeit noch nicht vorhanden gedacht ist, so wird der Konjunktiv gesetzt.' Hier ist 'soll' zweifellos in dem Sinne von μέλλειν zu verstehen, also = es ist zu erwarten.

Ich bringe also mit meiner Erklärung nicht etwas ganz Neues, glaube aber den Gedanken Draegers, auf den ich übrigens erst nachträglich gestoßen bin, schärfer präzisiert zu haben, wenn ich sage: Der Römer gebraucht in den Konsekutivsätzen mit ut den Konjunktiv (futurischen oder potentialen), weil er, indem er bei der Vorstellung der Ursache verweilt, die Wirkung als etwas zu Erwartendes auffaßt.[2])

Über die ursprüngliche Bedeutung des ita — ut sagt Haase zu Reisig, Anm. 482: 'Etwas geschieht in der Weise, wie es möglich ist, daß eine Folge

[1]) So muß es wohl heißen statt des versehentlich gesetzten 'Nebensatze'.

[2]) Wenn man trotzdem zuweilen auch von einer unerwarteten Wirkung spricht, so wird damit nur der Gedanke ausgesprochen, daß man die Beschaffenheit eines Dinges nicht recht erkannt oder das Wesen eines Vorganges nicht klar durchschaut hat.

daraus entsteht.' Ich würde sagen: 'Etwas ist von der Beschaffenheit oder geschieht in der Art, wie es zu erwarten ist, daß die und die Wirkung erfolgt.' Oder man begnüge sich damit, zu sagen, daß die Worte 'so — daß', ita — ut den Zweck haben, den in dem Begriff der Wirkung liegenden engen Zusammenhang zwischen den beiden Tatsachen oder Gedanken zu bezeichnen. Die Bezeichnung Konsekutivsätze wird man, abgesehen von praktischen Gründen, beibehalten können, da consequi nicht bloß ein zeitliches Anfeinanderfolgen bezeichnet, sondern auch die aus einer Ursache hervorgehende Wirkung, in welchem Falle es auch mit ex oder ab verbunden wird.

Auch das Griechische zeigt bekanntlich in Konsekutivsätzen eine Eigentümlichkeit, insofern sehr oft der Infinitiv steht, wo wir den Indikativ erwarten. Der potentiale Optativ findet sich wohl nur dann, wenn ein entsprechender Bedingungssatz mit *εἰ* dabei steht oder zu ergänzen ist, vgl. Kühner-Gerth II 514, b. Dieser Fall ist also mit der Anwendung des Konjunktivs im Lateinischen nicht zu vergleichen, da hier der Konjunktiv auch bei unbedingten Tatsachen steht. Es handelt sich hier also bloß um die Konstruktion mit dem Infinitiv.

Von ihr sagt Kühner-Gerth (II 501): 'Die Folge ist alsdann eine bloß ideelle, bloß in der Vorstellung befindliche, nicht objektiv in der Wirklichkeit gegebene und darum auch keiner bestimmten Zeitsphäre angehörige.' Das kann nicht richtig sein, denn z. B. in der dort angeführten Stelle Thuk. 1, 130: *Παυσανίας ὀργῇ οὕτω χαλεπῇ ἐχρῆτο, ὥστε μηδένα δύνασθαι προσιέναι* enthält der Infinitivsatz doch eine Tatsache, und diese Tatsache gehört einer bestimmten Zeitsphäre an = niemand wagte es damals ihm zu nahen. Und Kühner selbst führt S. 513 folgendes Beispiel an: Xen. Anab. II 2, 17: *κραυγὴν πολλὴν ἐποίουν, ὥστε καὶ τοὺς πολεμίους ἀκούειν, ὥστε οἱ μὲν ἐγγύτατα τῶν πολεμίων καὶ ἔφυγον*; hier erklärt er zwar zunächst 'es war möglich, daß die Feinde es hörten', setzt aber hinzu 'und daß sie es wirklich gehört hatten, ergibt sich aus dem folgenden Satz mit *ὥστε* c. ind., der ein wirklich eingetretenes Faktum bezeichnet; daher konnte auch gesagt werden *ὥστε καὶ οἱ πολέμιοι ἤκουον*'. Also scheint nur eine Ungenauigkeit des Ausdrucks vorzuliegen, er will nicht sagen, daß die Wirkung nicht objektiv in der Wirklichkeit gegeben ist, sondern nur, daß der Redende bei dem Inhalte des Hauptsatzes verweilend sich die Wirkung als etwas zu Erwartendes, nicht als etwas schon Verwirklichtes vorstellt. Und in diesem Falle setzt eben der Grieche nicht den Indikativ, sondern den Infinitiv, der einfach die Richtung angeben soll, in welcher sich die Beschaffenheit eines Dinges oder einer Handlung betätigt oder in welcher sie wirkt, vgl. Hom. I 43 *εἰ δὲ σοὶ αὐτῷ θυμὸς ἐπέσσυται ὥστε νέεσθαι* (Kühner-Gerth II S. 500, 2) = wenn dein Sinn nach der Heimkehr steht oder wenn dein Verlangen auf die Heimkehr gerichtet ist. Und so übersetzt auch Kühner jene Stelle des Xenophon mit den Worten 'sie lärmten auf eine auch den Feinden vernehmliche Weise' (S. 500, 1). Danach stellt also das Griechische die Mittelstufe der Entwicklung dar zwischen Lateinischem und Deutschem. Während der Römer die Wirkung stets als etwas zu Erwartendes,

der Deutsche stets als etwas Vorhandenes, Geschehenes auffaßt, hat der Grieche bald die eine, bald die andere Auffassung, nur daß, sobald es sich wirklich um eine nur als möglich gedachte Wirkung handelt, der Infinitiv stehen muß, z. B. Xen. Anab. I 4, 8 ἔχω τριήρεις, ὥστε ἑλεῖν τὸ ἐκείνων πλοῖον = ut possim reprehendere. Dafür, daß der Infinitiv in dieser Anwendung dem Konjunktiv äquivalent ist, bietet das Deutsche eine Analogie, indem wir z. B. sagen können: 'er ist zu töricht, als daß er dies einsähe' und auch 'er ist zu töricht, um dies einzusehen'.

Wenn Kühner-Gerth (II S. 500) bemerkt, daß die Entwicklung der konsekutiven Nebensätze erst einer späteren Sprachperiode angehört, und darauf hinweist, daß bei Homer das konsekutive ὥστε mit dem verb. fin. sich gar nicht, und ὥστε mit dem Infinitiv sich nur zweimal findet, so scheint es in der lateinischen Sprache ähnlich zu sein, wenigstens habe ich z. B. im Trinummus und in der Mostellaria nur zwei bis drei adverbiale Konsekutivsätze gefunden.

Als eine Abart der konsekutiven Sätze pflegt man die sogenannten restringierenden Sätze mit ut zu behandeln. Auch in ihnen zeigt sich deutlich der Begriff der zu erwartenden Wirkung. Cic. Caecil. 13, 44 cuius ingenium ita laudo, ut non pertimescam; beide Sätze enthalten eine Tatsache: ich lobe es zwar, fürchte es aber nicht, trotzdem steht im zweiten Satze der Konjunktiv, weil der Redende dessen Inhalt als Wirkung auffaßt, und zwar als eine Wirkung, die möglicherweise angenommen, von ihm aber bestritten und geleugnet wird = ich habe die höchste Bewunderung für sein Talent, aber diese Bewunderung geht nicht so weit, daß ich es fürchte; und so müßte der Satz ohne die von Cicero angewandte Kürzung des Ausdrucks lauten: cuius ingenium laudo, non tamen ita laudo, ut pertimescam. Als Potentialis erweist sich der Konjunktiv deutlich dadurch, daß man übersetzen kann 'ich bewundere es, aber darum ist nicht zu erwarten, daß ich es fürchten werde' oder 'aber darum werde ich mich nicht etwa fürchten'. Ebenso Brut. 90, 309 a quo (Diodoto) studiosissime in dialectica exercebar ... Huic ego doctori ita tamen eram deditus, ut ab exercitationibus oratoriis nullus dies vacuus esset = non tamen ita, ut ullus dies vacuus esset. Tac. Germ. 11 de minoribus rebus principes consultant, de maioribus omnes, ita tamen, ut ea quoque, quorum penes plebem arbitrium est, apud principes praetractentur.[1]) Die Worte ita tamen beziehen sich auf beide vorhergehende Satzglieder = ita tamen hoc more utuntur, und der Sinn ist: aber dieser Brauch geht nicht so weit oder hat nicht die Wirkung, daß nicht auch die wichtigeren Sachen einer Vorberatung unterliegen. Diesen Gedanken drückt nun der Redende positiv aus: doch gilt dies nur mit der Einschränkung, daß usw. Cic. Fin. IV 18, 49 hi quidem ita non sola virtute finem bonorum contineri putant, ut rebus tamen omnibus virtutem anteponant = non sola ... putant, ita tamen ut, oder = etiam aliis rebus ... putant, ita tamen ut. Eine Ein-

[1]) Danach ist die Angabe Draegers (II 659) zu berichtigen, wonach sich dieser Gebrauch bei Tacitus nur Ann. 3, 34 finden soll. In dem ebenfalls von Draeger angeführten Beispiel Cic. Rosc. com. 6, 17 vermag ich eine Einschränkung nicht zu erblicken.

schränkung liegt vor auch Cic. Man. 7,19 non enim possunt una in civitate multi rem ac fortunas amittere, ut non plures secum trahant in eandem calamitatem = ein solcher Vorgang hat die unausbleibliche Wirkung, daß usw., ebenso gleich danach ruere illa non possunt, ut haec non eodem labefacta motu concidant. Einfache Wirkung und zugleich Einschränkung in demselben Satze liegt vor Tac. Agr. 13 iam domiti (sunt) ut pareant, nondum ut serviant, sie sind schon so weit unterworfen, daß (es zu erwarten ist, daß) sie sich fügen, aber noch nicht so weit, daß es zu erwarten ist, daß sie sich knechten lassen. Während in diesem Beispiel, trotz des fehlenden ita tamen, die einschränkende Bedeutung in dem Gegensatz (ut pareant, non ut serviant) klar hervortritt, ist sie an folgenden zwei Stellen ziemlich versteckt. Cic. Tusc. II 19,45 sed homo catus numquam terminat nec magnitudinis nec diuturnitatis modum, ut sciam, quid summum dicat in dolore, quid breve in tempore. Man sollte hier ut nesciam erwarten, und in der Tat müßte dies stehen, wenn die Sätze mit ut — eben eine Folge ausdrückten: er begrenzt diese Begriffe nicht, und die Folge davon ist, daß ich nicht weiß. Das sciam ist nur unter der Annahme einer Verkürzung des Ausdrucks zu verstehen: determinat, non tamen ita determinat, ut sciam = aber doch nicht so, daß ich wissen könnte oder sollte. Ähnlich ist es I 26,64 mihi vero ne haec quidem notiora et illustriora carere vi divina videntur, ut ego aut poetam grave plenumque carmen sine caelesti aliquo mentis instinctu putem fundere, aut eloquentiam sine maiore quadam vi fluere. Auch hier müßte man ein non putem erwarten. Cicero sagt, die göttliche Natur des menschlichen Geistes zeige sich auch in seiner Erfindungskraft (inventio et cogitatio), er habe die Sprache, die Musik usw. erfunden; nun erwähnt er die Poesie und Beredsamkeit, von diesen Künsten will er, wie das ne quidem und das videntur zeigt, zwar nicht ganz dasselbe behaupten wie von der Erfindung der Sprache, wohl aber, daß ein caelestis instinctus mitwirke. Dieser Gedanke nun hätte, ohne jene Verkürzung oder Verschleifung des Ausdrucks, so gelautet: videntur carere, non tamen ita carent, ut putem = daß ich glauben sollte, wie G. Tischer sehr richtig übersetzt.

Auch solche Fälle restringierender Art kommen vor, wo der Nebensatz eine Forderung oder Aufforderung enthält, deren Erfüllung notwendig ist, wenn der Inhalt des Hauptsatzes Geltung behalten soll, z. B. Cic. Sest. 5,13 haec ita praetereamus, ut tamen intuentes et respectantes relinquamus. Hier würde der Konjunktiv auch ohne Abhängigkeit stehen müssen = praetereamus, tamen relinquamus. Der Sinn ist: mein Entschluß, hiervon nicht zu sprechen, soll nicht die Wirkung haben, daß ich nicht daran denke. Die Negation ist, da der Nebensatz eine Forderung enthält, ut ne oder ne, z. B. Cic. Rosc. Am. 20,55 hoc ita est utile, ut ne plane illudamur = doch darf das nicht so weit gehen, daß sie ihr Spiel mit uns treiben; es könnte auch heißen hoc est utile, modo ne illudamur.

Auch in sogenannten umschreibenden Sätzen mit ut tritt der Begriff der Wirkung hervor. Ich verstehe darunter solche Satzgefüge, in denen der Hauptsatz keinen eigentlichen Inhalt hat, keine Aussage enthält, sondern erst beide

Sätze zusammen eine Aussage darstellen. Cic. Tusc. III 29, 71 quis tam demens, ut sua voluntate maereat? Der Sinn ist: auch wenn ein Mensch noch so unvernünftig ist, so hat die Unvernunft doch nicht die Wirkung, daß er sich freiwillig grämt. Da der Satz keine Tatsache, sondern ein Urteil enthält, so können auch wir hier den coni. pot. setzen: 'wer ist so unvernünftig, daß er sich freiwillig grämen sollte?' oder 'wer ist so unvernünftig und wird sich freiwillig grämen?' Im Griechischen steht der Infinitiv, z. B. Xen. An. II 5, 15 *τίς οὕτως δεινὸς λέγειν ὥστε σὲ πεῖσαι;* s. Kühner-Gerth II S. 506, g.

Ich habe bisher — mit einer Ausnahme — nur solche Stellen behandelt, in denen der coni. praes. steht. Wenn wir in diesem Konjunktiv den Modus der Erwartung (Potentialis) erkannt haben, dann ist auch der coni. imperf. als Potentialis aufzufassen, er gibt an, was zu erwarten war. Cic. De or. I 54, 233 quo responso iudices sic exarserunt, ut capitis eum condemnarent, diese Wirkung der Antwort war zu erwarten. Verr. IV 13, 31 mirandum in modum ita odorabantur omnia et pervestigabant, ut, ubi quidque esset, aliqua ratione invenirent, von ihrem Spürsinn war diese Wirkung zu erwarten. Planc. 24, 58 sic ab his es auditus, ut magnus honos et ingenio et humanitati tuae tribueretur = in der Art, wie man dir zugehört hat, lag eine große Anerkennung; die respektvolle Art, in der man dir zuhörte, hatte die Wirkung einer Anerkennung deines Talentes und deiner edlen Gesinnung. Caes. Bell. Gall. V 40, 7 ipse Cicero, cum tenuissima esset valetudine, ne nocturnum quidem sibi tempus ad quietem relinquebat, ut ultro militum concursu ac vocibus sibi parcere cogeretur, die Wahrnehmung, wie Cicero sich anstrengte, hatte die Wirkung usw. Attributiver Art sind folgende Stellen: Caes. Bell. Gall. III 12, 1 erant eiusmodi fere situs oppidorum, ut neque pedibus aditum haberent neque navibus, die Unzugänglichkeit war eine Wirkung der Beschaffenheit. Liv. 26, 50, 1 virgo adeo eximia forma, ut converteret omnium oculos. Cic. Phil. XIV 4, 11 cui viginti his annis supplicatio decreta est, ut non imperator appellaretur? = die Bewilligung einer supplicatio hat stets die Wirkung gehabt, daß auch der Imperatortitel verliehen wurde.

Der Eindruck, den die Beschaffenheit einer Handlung oder eines Dinges macht, wird angegeben Caes. Bell. Gall. I 33, 5 Ariovistus tantos sibi spiritus, tantam arrogantiam sumpserat, ut ferendus non videretur, das war der Eindruck, den das Gebaren des Ariovist damals machte. Restringierender Art ist Tac. Ann. I 13 fessus clamore omnium flexit paulatim, non ut fateretur suscipi a se imperium, sed ut negare et rogari desineret = non ita tamen, ut fateretur.

Nun finden sich auch nicht selten solche Fälle, wo der Hauptsatz ein Haupttempus, der Nebensatz aber den coni. imperf. aufweist. Man könnte hieraus einen Einwand herleiten gegen meine auf dem Begriff der Wirkung basierende Erklärung, indem man sagt: wenn die die Ursache darstellende Handlung der Gegenwart angehört, kann die Wirkung doch nicht im Bereiche der Vergangenheit liegen. Sehen wir uns einige solcher Beispiele an. Cic. De or. I 44, 196 patriae tanta est vis ac tanta natura, ut Ithacam illam in asperrimis

saxulis tamquam nidulum affixam sapientissimus vir immortalitati anteponeret. Im Hauptsatze steht das Präsens, weil sein Inhalt für alle Zeiten gilt, also auch für die Vergangenheit. 'Mächtig ist der Trieb des Vaterlands', und diese seine Macht zeigte er auch an Odysseus, und zwar hatte er bei ihm die Wirkung, daß er die Heimkehr der von der Nymphe Kalypso ihm angebotenen Unsterblichkeit vorzog.[1]) Ganz ähnlich sind die Stellen Phil. II 24, 60 tanta est caritas patriae, ut vestris etiam legionibus sanctus essem, und Leg. I 22, 58 cuius praecepti (sc. nosce te ipsum) tanta vis et tanta sententia est, ut ea non homini cuipiam, sed Delphico deo tribueretur. Wenn der regierende Satz nur eine Annahme enthält (fragend oder negativ), kann auch im Deutschen der Konjunktiv stehen, z. B. Cic. Sull. 20, 58 ipse autem Sittius is homo est, ut sibi nefarium bellum contra patriam suscipiendum putaret? = ist er ein Mann, von dem zu erwarten war, daß er sich dazu entschließen würde = hätte ein Mann wie er sich dazu entschlossen?

Oft gebraucht der Römer einen Satz mit ut, um den Sinn einer Äußerung, den Inhalt einer Hoffnung, einer Meinung auszudrücken: Cic. Planc. 2, 4 quae ita sunt agitata ab illis, ut merita Cn. Plancii erga me minora esse dicerent quam a me ipso praedicarentur = es wurden Äußerungen laut in dem Sinne, daß seine Verdienste geringer seien. Der Sinn einer Äußerung ist eben ihre Wirkung. Ebenda 26, 65 hac spe decedebam, ut mihi populum ultro omnia delaturum putarem, diese seine Meinung war die Wirkung seiner Hoffnung. Verr. IV 27, 62 rex ita discessit, ut et istum copiose ornatum et se honorifice acceptum arbitraretur, hier findet das ita seine Erklärung in den vorhergehenden Worten, in denen Cicero erzählt, wie sich Verres bemühte, den Prinzen zu ehren, ita weist auf die Stimmung hin, in der der Prinz sich befand, diese Stimmung hatte die Wirkung, daß er überzeugt war usw.

---

[1]) Wenn ich in meinem Aufsatze 'Geltungsbereich und Wesen der lateinischen consecutio temporum' in den Neuen Jahrbüchern 1906, II 81 mich dagegen ausgesprochen habe, daß anteponeret, wie manche glauben, als Potentialis aufzufassen sei, so erklärt sich dies dadurch, daß ich damals den Begriff Potentialis noch im Sinne einer logischen Kategorie auffaßte (Möglichkeit im Gegensatz zur Wirklichkeit), während ich jetzt mit andern der Meinung bin, daß der Potentialis eben nur etwas bezeichnet, mit dessen Eintreten man zu rechnen hat, dessen Eintreten zu erwarten ist. Und jene alte Auffassung des Potentialis ist an dieser Stelle ganz unangebracht, denn Cicero sagt nicht, daß Odysseus die Heimkehr der Unsterblichkeit vorgezogen hätte, sondern daß er sie vorzog, indem er das Anerbieten der Kalypso ablehnte. — Anders liegt die Sache in einem hypothetischen Satzgefüge: wenn der Bedingungssatz eine Annahme enthält, die der Redende selber als der Wirklichkeit nicht entsprechend hinstellt, dann steht natürlich auch die im Nachsatze ausgesprochene Möglichkeit im Gegensatz zur Wirklichkeit, z. B. Cic. Planc. 20, 49 comitia habere coepit subito praeter opinionem omnium, ut, ne si cogitasset quidem largiri quispiam, daretur spatium comparandi, wo auch wir den Konjunktiv anwenden müssen 'daß er nicht würde Zeit gehabt haben'. Verr. V 37, 97 qui locus eiusmodi est, ut ante Syracusani in moenibus suis hostem armatum ac victorem, quam in portu ullam hostium navem viderent = eher würde, nämlich wenn Syrakus belagert würde, sich der Feind der Stadt, als des Hafens bemächtigen.

Der Gebrauch des Perfekts findet sich nach Draeger und Kühner erst seit der klassischen Zeit.

Cic. Off. II 22, 76 Paulus tantum in aerarium pecuniae invexit, ut unius imperatoris praeda finem attulerit tributorum. Da der Nebensatz eine Wirkung angibt, die bei der Menge des erbeuteten Geldes zu erwarten war, so müßte das Imperfekt stehen. Wenn das Perfekt steht, so geschieht dies deshalb, weil Cicero nicht erzählen, sondern, wie der Zusammenhang der Stelle zeigt, etwas feststellen will. Kühner drückt dies so aus: 'Das Imperfekt bezieht die Folge auf die damalige Zeit . . . Das Perfekt hingegen bezeichnet die Folge als ein Urteil des Redenden [und die Folge erscheint als eine abgeschlossene Tatsache oder als etwas Allgemeines oder als etwas in der Gegenwart des Redenden noch Fortbestehendes]' (S. 779). Die von mir eingeklammerten Worte halte ich für überflüssig, es genügt der Ausdruck 'feststellendes oder urteilendes Perfekt', denn wer etwas, was der Vergangenheit angehört, feststellt, versetzt sich nicht, wie bei der Erzählung, in die Vergangenheit, sondern bleibt in seiner Gegenwart. Mit afferret würden zwei historische Tatsachen in das Verhältnis von Ursache und Wirkung gebracht sein: er brachte eine Menge Geld in die Staatskasse, und damit hörte die Erhebung einer Kriegssteuer auf. Mit attulerit bringt Cicero eine Tatsache und die Feststellung einer Tatsache (oder ein Urteil) in das Verhältnis von Ursache und Wirkung: der Gedanke an jene Tatsache veranlaßt ihn oder hat die Wirkung auf ihn, daß er die zweite Tatsache feststellt, und zwar deshalb, weil sie geeignet ist, uns einen anschaulichen Begriff von der Größe jener Summe zu geben, und um diese Anschaulichkeit ist es ihm deshalb zu tun, weil wir erkennen sollen, wie groß die abstinentia des Paulus gewesen ist (at hic nihil domum suam intulit, nisi memoriam nominis sempiternam). Es liegt also hier ein ähnlicher psychologischer Vorgang vor, wie in den S. 188 angeführten Stellen, z. B. Verr. act. I 4, 12 Siciliam iste ita vexavit, ut ea restitui in antiquum statum nullo modo possit, wo die in dem Hauptsatze enthaltene Tatsache den Redenden zu der Feststellung (nullo modo potest) veranlaßt.

Was nun die modale Bedeutung dieses coni. perf. betrifft, so scheint es zunächst nicht gut möglich, ihn als einen Potentialis[1]) aufzufassen, da der Nebensatz nicht eine Tatsache, sondern die Feststellung einer Tatsache als zu erwartende Wirkung hinstellt. Aber wenn wir bedenken, daß auch der coni. imperf. hier sehr wohl stehen könnte, so werden wir uns vorläufig mit der Erklärung zufrieden geben können, daß hier die Kraft der Analogie wirkt: weil der Römer in der Erzählung den Konjunktiv setzen würde (anteferret), setzt er auch hier (wo es sich gleichfalls um eine wenn auch andersartige Wirkung handelt) bei der Feststellung den Konjunktiv. Und der Konjunktiv des feststellenden Perfekts wird eben durch die vom Perfektstamm gebildete Form gegeben. Ganz

[1]) Aber auch nicht als einen Fictivus, wie Lattmann (De coni. lat. S. 43) will, denn die Sätze enthalten doch keine Fiktion, keine selbsterzeugte, sondern eine gegebene Vorstellungsverbindung.

ebenso liegt die Sache Caes. Bell. Gall. II 21, 5 tanta fuit temporis exiguitas hostiumque tam paratus ad dimicandum animus, ut non modo ad insignia accommodanda, sed etiam ad galeas induendas scutisque tegimenta detrudenda tempus defuerit. Wollte Cäsar bloß erzählen, so hätte er deesset gesagt; so aber will er etwas feststellen, was geeignet ist, uns einen anschaulichen Begriff zu geben von der Kürze der Zeit und der Schnelligkeit, mit der die Feinde anrückten. Und zwar will er dies deshalb feststellen, weil der Umstand, daß die Römer trotzdem siegten, ein Beweis ist für die von ihm seinem Heere beigebrachte Disziplin, vgl. Kap. 20, 4. Auch V 54, 4 ut nulla fere civitas fuerit non suspecta könnte es heißen esset. Cic. Planc. 11, 28 L. Apuleius hunc tanti facit, ut morem illum maiorum, qui praescribit in parentum loco quaestoribus suis praetores esse oportere, officiis benevolentiaque superarit. Wollte Cicero erzählen, so würde er gesagt haben fecit oder faciebat, ut superaret. Er will aber die im Nebensatz enthaltene Tatsache feststellen, weil sie geeignet ist, einen deutlichen Begriff zu geben von der Wertschätzung, deren sich der Angeklagte seitens des Apuleius erfreute und noch erfreut. Über das Tempus facit s. das S. 194 f. Gesagte. Tusc. V 20, 60 eo facto sic doluit, nihil ut tulerit gravius in vita, um die Heftigkeit des Schmerzes zu veranschaulichen, stellt er fest, daß den Dionysius weder vorher noch nachher jemals etwas schwerer bedrückt hat; ferret würde sich nur auf das 'nachher' beziehen. Liv. V 43, 3 impetu facto strage ac ruina fudere Gallos, ut numquam postea nec pars nec universi temptaverint tale pugnae genus, der feststellende Charakter der Aussage wird hier auch durch die Worte numquam postea gekennzeichnet, ebenso Nep. XXIII 4, 3 und Tac. Ann. I 18 ut agitaverint. Der von mir behauptete psychologische Zusammenhang zwischen Haupt- und Nebensatz (die Wirkung einer Tatsache besteht nicht in einer Tatsache, sondern in der Feststellung einer Tatsache) wird auch von Kühnast (Livianische Syntax S. 217) angenommen, indem er Liv. I 3, 4 tantum opes creverant, ut ne morte quidem Aeneae movere arma aut Mezentius Etruscique aut ulli alii accolae ausi sint den Konjunktiv ut ausi sint erklärt = ut dicere liceat oder oporteat eos ausos esse. In andern Fällen würde wieder eine andere Umschreibung besser passen z. B. ut non mirum sit = daß es ganz begreiflich ist, z. B. Verr. IV 46, 103 fanum Iunonis tanta religione semper fuit, ut non modo illis Punicis bellis, sed etiam hac praedonum multitudine semper inviolatum sanctumque fuerit.[1])

In den bisher behandelten Stellen war der coni. imperf. wenigstens möglich, es hätte dann der Redende eben erzählt, statt festgestellt. Aber an manchen Stellen ist diese Möglichkeit ausgeschlossen, z. B. Cic. Fin. II 20, 63 is (ein gewisser Thorius, ein Anhänger des Epikur) ita vivebat, ut nulla tam exquisita posset inveniri voluptas, qua non abundaret. Erat . . . ita non superstitiosus, ut

[1]) Eine solche Ergänzung (ut appareat) ist bisweilen auch beim Präsens notwendig, z. B. Liv. 5, 6, 8 hic sit terror nominis nostri, ut exercitum Romanum non vis hiemis ab urbe circumsessa semel amovere possit, wo Weißenborn bemerkt: 'statt ut intellegatur non posse'.

illa plurima in sua patria sacrificia et fana contemneret, ita non timidus ad mortem, ut in acie sit ob rem publicam interfectus. Die beiden ersten Sätze mit ut geben eine zu erwartende Wirkung an: in seiner Lebensauffassung lag es, daß er sich die ausgesuchtesten Genüsse leistete; bei seinem aufgeklärten Sinn war es zu erwarten, daß er sich gegen die Volksreligion ablehnend verhielt. Aber es kann doch nicht heißen: bei seiner Furchtlosigkeit gegenüber dem Tode war es zu erwarten, daß er in einer Schlacht fiel, höchstens doch: daß er mutig in die Schlacht zog. Was Cicero sagen will, ist: er hatte so wenig Furcht vor dem Tode, daß es begreiflich ist, daß er in einer Schlacht gefallen ist. Er will mit der Feststellung dieser Tatsache einen Beweis geben für die Furchtlosigkeit des Thorius gegenüber dem Tode. Und es liegt ihm daran dies zu beweisen, denn der Sinn der ganzen Stelle ist der: ihr Epikureer nennt euern Thorius glücklich (cf. § 65 hunc vos beatum), denn, so sagt ihr, er genoß das Leben, er war ein Freigeist, er hatte auch keine Furcht vor dem Tode, die doch sonst manchem das Leben verbittert. Brut. 88, 301 f. Hortensius memoria tanta, quantam in nullo cognovisse me arbitror, ut, quae secum commentatus esset, ea sine scripto verbis eisdem redderet, quibus cogitavisset. Hoc adiumento ille tanto sic utebatur, ut sua et commentata et scripta et, nullo referente, omnia adversariorum dicta meminisset. Ardebat autem cupiditate sic, ut in nullo umquam flagrantius studium viderim. Nullum enim patiebatur esse diem, quin aut in foro diceret aut meditaretur extra forum. Die Konjunktive redderet und meminisset bezeichnen jeder eine tatsächliche Wirkung, die sich von der Kraft seines Gedächtnisses und von der Art, wie er diese Fähigkeit anwendete, erwarten ließ. Dagegen mit viderim spricht er ein rein persönliches Urteil aus: einen solchen Eifer habe ich noch bei niemand gefunden. Und der Zusammenhang beider Tatsachen ist eben nur psychologischer Art: sein Eifer war so groß, daß ich wohl sagen kann usw. Eine tatsächliche Wirkung (ut viderem) ist schon deshalb ausgeschlossen, weil aus dem nullo umquam hervorgeht, daß er die gesamte Vergangenheit vor Augen hat: auch vor Hortensius hat niemand einen gleichen Eifer entwickelt. Hätte Cicero eine tatsächliche Folge angeben wollen, so hätte er — mit Unterdrückung des persönlichen Urteils (viderim) — fortfahren müssen: ut nullum pateretur esse diem. Ähnlich scheint die ironische Stelle Verr. V 10, 27 Verres eo usque se praebebat patientem atque impigrum, ut eum nemo umquam in equo sedentem viderit = er war so wenig träge und bequem, daß ich behaupten kann, daß ihn niemand zu Pferde gesehen hat. Nun findet sich im vorhergehenden § der Satz hic ita vivebat iste bonus imperator, ut eum non facile non modo extra tectum, sed ne extra lectum quidem quisquam videret. Bei der Ähnlichkeit der Satzverbindung könnte man auch an der ersten Stelle ein videret erwarten. Aber hier ist das umquam zu beachten, das für die Vermutung spricht, Cicero habe hier ein abschließendes Urteil geben wollen: Verres ist niemals zu Pferde gestiegen, sondern hat sich immer in einer luxuriös ausgestatteten Sänfte tragen lassen. Doch da es eben in der Abneigung des Verres gegen jede Anstrengung lag, wenn er nicht zu Pferde stieg, so ist auch videret möglich (und einige Hand-

schriften bieten es auch). Tac. Agr. 18 (milites) ita repente immisit, ut obstupefacti hostes nihil arduum aut invictum crediderint sic ad bellum venientibus, hier liegt die tatsächliche Wirkung nur in obstupefacti = obstupefierent, dagegen crediderint enthält ein Urteil des Schriftstellers: das geschah mit einer so erstaunlichen Schnelligkeit, daß es begreiflich ist, wenn die Feinde zu der Überzeugung gekommen sind, daß usw. Ähnlich ist bei Liv. XXIV 16, 1 ea vox ita animos accendit, ut renovato clamore velut alii repente facti tanta vi se in hostem intulerint, ut sustineri ultra non possent die tatsächliche Wirkung in den Worten renovato bis facti enthalten, während ut intulerint = ut non mirum sit eos intulisse. (Ut non possent wieder enthält eine tatsächliche Wirkung von tanta vi se intulerunt.) Tac. Agr. 20 civitates (illae) praesidiis castellisque circumdatae (sunt) tanta ratione curaque, ut nulla ante Britannorum nova pars pariter illacessita transierit, hier ist transiret schon wegen des auf die gesamte Vergangenheit hinweisenden ante ausgeschlossen. Der Sinn ist: dies alles geschah mit solcher Sorgfalt, daß ich sagen kann (oder muß): bis jetzt ist niemals ein neues Gebiet in derart friedlicher Weise in unseren Besitz übergegangen. Auch Ann. I 56 ut trucidatum sit und I 80 ut mandaverit ist der coni. perf. zu erklären durch die Umschreibung 'so daß es begreiflich ist, daß'.

In allen diesen zuletzt aufgeführten Beispielen kann der coni. perf. durch eine Art von Ellipse erklärt werden: statt ut dicere liceat nullam partem transiisse und statt ut non mirum sit eum interfectum esse (Fin. II 20, 63) heißt es nun mit Auslassung der Begriffe dicere liceat und non mirum sit, aber mit nachwirkender Kraft des Potentialis: ut transierit und ut interfectus sit. Eine ähnliche, dem Sprechenden unbewußte Einwirkung einer ihm vorschwebenden Konstruktion liegt vor, wenn in dem Satze unus ex eis rediit quod nescio quid oblitum se esse dicebat es auch heißen kann diceret, es schwebt dann dem Redenden die Konstruktion quod oblitus esset vor. Und so werden wir auch dort, wo, unbeschadet des Sinnes, für den coni. perf. der coni. imperf. stehen könnte, den coni. perf. als einen durch eine solche Ellipse zu erklärenden Potentialis anzusehen haben.

Ganz eigener Art ist die Stelle Cic. Divin. I 33, 73. Cicero spricht hier von Prophezeiungen, die auf (nachträglicher) Deutung eines Vorganges oder einer Wahrnehmung beruhen. Er erzählt: Als Dionysius einst durch einen Fluß reiten wollte, blieb das Pferd im Flusse stecken, er selbst ging mißgestimmt weiter; da hört er Gewieher hinter sich, dreht sich um und sieht sein Roß frisch und munter vor sich, auf seiner Mähne hatte sich ein Bienenschwarm niedergelassen. Dann fährt er fort: quod ostentum habuit hanc vim, ut Dionysius paucis post diebus regnare coeperit. Von einer tatsächlichen Wirkung ist hier selbstverständlich keine Spur, der Sinn kann nur der sein: dieses Zeichen hatte eine große Bedeutung, und diese Bedeutung zeigte sich darin, daß er wenige Tage danach den Thron bestieg. Der Begriff der Wirkung tritt erst in folgender Umschreibung hervor: nachträglich wurde diesem Zeichen die Deutung gegeben, daß man oder er sagte, er habe unmittelbar danach den Thron bestiegen = illud ostentum habuit hanc vim, ut homines dicerent paucis

post diebus eum regnare coepisse.[1]) Zu der Umschreibung ut dicerent vgl. oben S. 195.

Auch ein Fall restringierender Art ist mir begegnet: Caes. Bell. Gall. V 15, 1 equites hostium acriter proelio cum equitatu nostro in itinere conflixerunt, tamen ut nostri omnibus partibus superiores fuerint. Hier könnte man essent erwarten = aber ihre Tapferkeit hatte nicht die Wirkung, daß unsere Leute den kürzeren zogen, sondern usw., der coni. perf. erklärt sich wohl damit, daß Cäsar hier ein abschließendes Urteil abgeben will, er hat dabei, wie aus den Worten omnibus partibus hervorzugehen scheint, alle Fälle im Auge, wo die feindlichen Reiter die Römer angriffen.

Dagegen scheint mir an einer anderen Stelle des Bellum Gallicum der coni. perf. auf einem Fehler der Handschriften zu beruhen: III 15, 4 singulas (naves) nostri consectati expugnaverunt, ut perpaucae ex omni numero noctis interventu ad terram pervenerint, cum ab hora fere quarta ad solis occasum pugnaretur. Meiner Ansicht nach muß es hier pervenirent heißen. Denn nicht bloß, daß hier eine nach der vorhergehenden Schilderung des Vorganges zu erwartende Wirkung vorlag, indem die Schiffe der Feinde völlig manövrierunfähig waren und eine Beute der Römer werden mußten, sondern auch die Form pugnaretur spricht dafür, denn nach einem feststellenden pervenerint würde auch in dem Satze mit cum das feststellende Perfekt stehen, vgl. Bell. Gall. I 26, 2.

Es finden sich auch solche Stellen, wo in demselben Satze coni. perf. und imperf. stehen, z. B. Liv. VIII 36, 7 rem per se popularem (gemeint ist die Fürsorge, die der römische Feldherr gegenüber den Verwundeten zeigte) ita dextere egit, ut medendis corporibus animi multo prius militum imperatori reconciliarentur nec quidquam ad salubritatem efficacius fuerit, quam quod grato animo ea cura accepta est. Der Satz ut reconciliarentur stellt eine zu erwartende tatsächliche Wirkung dar, dagegen der Inhalt des zweiten Satzes konnte erst nachträglich festgestellt werden: es ist begreiflich, daß die dankbare Aufnahme, die sein Verhalten bei den Soldaten fand, auch die körperliche Erholung günstig beeinflußt hat. V 45, 4 qui urbis ab hoste oppressae adeo nihil miseriti sunt, ut in agrum Romanum eo tempore incursiones facerent plenique praedae Veios etiam in animo habuerint oppugnare, auch hier drückt nur facerent eine tatsächliche Wirkung aus, der zweite Satz enthält eine Feststellung: so daß es begreiflich ist, daß sie sogar die Absicht hatten, Veji anzugreifen. XXIV 40, 13 ist wohl perfugeret statt perfugerit zu lesen, ähnlich Caes. Bell. Gall. VII 17, 3 statt caruerint et sustentarent wohl sustentarint, denn hier will Cäsar beide Male Tatsachen feststellen, um die großartige Disziplin seiner Armee hervorzuheben (nulla tamen vox audita est ab iis populi Romani maiestate indigna).

Während in den bisher angeführten Beispielen der coni. perf. sich als Potentialis nur vermöge einer Ellipse erklären läßt, liegt da, wo der regierende Satz selbst eine bloße Annahme enthält oder negierender Art ist, ein ursprüng-

[1]) Ein Beispiel nachträglicher Deutung eines Zeichens findet sich auch Liv. V 21, 16 idque omen pertinuisse postea ex eventu coniectantibus visum est ad damnationem Camilli.

licher Potentialis vor, z. B. Cic. Cat. I 9,22 neque enim is es, ut te pudor unquam a turpitudine revocarit. Hier ist revocarit wirklicher Potentialis und zwar mit perfektischer Bedeutung[1]) = es ist nicht zu erwarten oder anzunehmen, daß es sich herausstellt, daß du dich jemals durch Schamgefühl von einer Schlechtigkeit hast abhalten lassen. Daß Cicero mit revocarit die Vergangenheit des Catilina im Auge hat, geht daraus hervor, daß der Satz mit neque enim den vorhergehenden Satz begründen soll: von dir ist nicht zu verlangen, daß du dich durch irgendwelche Bedenken wirst beirren lassen, denn wie ich dich kenne, dürftest du das wohl auch bisher nicht getan haben. Ebenso Planc. 18,45 neque vero tam durus in plebem noster ordo fuit, ut eam coli nostra modica liberalitate noluerit, der Sinn ist: auch von den Patriziern der alten Zeit ist nicht anzunehmen, daß sie gegen eine derartige Bewerbung um die Gunst der Plebs etwas sollten eingewendet haben. Der Konjunktiv eines präsentischen Perfekts hat natürlich gleichfalls präsentische Bedeutung, z. B. Planc. 14,33 nunc usque eo est oppressa nostra arrogantia civitas, ut, quae fuit olim praeconi in ridendo, nunc equiti Romano in plorando non sit concessa libertas? wo concessa sit dem Sinne nach einem liceat entspricht, und ebenda 2,4 si quid est in me ipso ita reprehensum, ut id ab hoc sit seiunctum, wo sit seiunctum dem Sinne nach = ut id ad hunc non pertineat ist.

Der Gebrauch des Plusquamperfekts ist sehr selten. Und zwar entspricht es entweder einem Imperfekt, indem es eine in der Vergangenheit abgeschlossene Handlung und zugleich einen aus ihr sich ergebenden Zustand in der Vergangenheit bezeichnet, z. B. Liv. I 2,5 tanta opibus Etruria erat, ut iam non terras solum, sed mare etiam . . . fama nominis sui implesset = ut non terrae solum, sed etiam mare plenum esset, Cic. Verr. IV 24,54 posteaquam tantam multitudinem collegerat emblematum, ut ne unum quidem cuiquam reliquisset, instituit officinam Syracusis = ut ne unum quidem cuiquam reliquum esset. Oder das Plusquamperfekt ist ein in die Vergangenheit verlegtes feststellendes Perfekt[2]), z. B. Nep. Att. 21 cum tanta prosperitate usus esset valetudinis, ut annis triginta medicina non indiguisset. Vom Standpunkte der Gegenwart aus würde der Satz lauten: tanta prosperitate usus est valetudinis, ut . . . non indiguerit, er ist so gesund gewesen, daß es begreiflich ist, daß er in einer Zeit von dreißig Jahren keine Medizin nötig gehabt hat. Indem nun die Feststellung in die Vergangenheit verlegt wird (es wurde dies damals bei seinem Tode festgestellt), tritt wie für usus est, so auch für indiguerit das Plusquamperfekt ein.

Der Römer der klassischen Zeit scheint eine besondere Vorliebe für Kon-

---

[1]) Für seine Behauptung, daß die Form des coni. perf. als Fictivus perfektische, als Potentialis dagegen präsentische (oder aoristische) Bedeutung habe, muß H. Lattmann selber Einschränkungen gelten lassen, a. a. O. S. 11. Man vergleiche auch Cic. Deiot. 12,34 solus es is, in cuius victoria nemo ceciderit, wo ceciderit doch zweifellos kein Fictivus ist und doch perfektische Bedeutung hat.

[2]) Vgl. meine Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre, S. 40 ff

sekutivsätze mit ut zu haben. Das Wesen dieser Konstruktion liegt darin, zwei Tatsachen miteinander in enge Beziehung zu bringen, indem die eine als die Wirkung der anderen aufgefaßt wird. Dem Geiste unserer Sprache sagt diese Konstruktion nicht zu, ja oft ist eine wörtliche Übersetzung ausgeschlossen; so werden wir z. B. den Satz ita non timidus erat ad mortem, ut in acie sit ob rempublicam interfectus (Cic. Fin. II 20, 63) doch nicht übersetzen können 'er fürchtete den Tod so wenig, daß er im Kampf fürs Vaterland gefallen ist', sondern wir werden sagen 'er hatte auch keine Furcht vor dem Tode, ist er doch in einer Schlacht gefallen'. Ebenso werden wir den Satz Hortensius sic ardebat, ut viderim nicht wörtlich übersetzen. So sagt auch C. Bardt[1]) mit Beziehung auf zwei Stellen aus Ranke und Mommsen: 'Die deutschen Schriftsteller faßten den Zusammenhang natürlich gerade so auf, hatten aber nicht das Bedürfnis, das logische Verhältnis der Gedanken auch durch grammatische Unterordnung zum Ausdruck zu bringen, und sie zeigten damit feines Gefühl für die Eigenheit unserer Sprache.' Von den von ihm angeführten Beispielen einer der Eigenart unserer Sprache angemessenen Übersetzung führe ich eines an, weil es den Begriff der zu erwartenden Wirkung deutlich hervortreten läßt: sic cum eo de republica disputavi, ut sentiret = ich hatte einen scharfen politischen Wortwechsel mit ihm, er mußte merken.[2])

Was die Anwendung der sogenannten consecutio temporum in solchen Sätzen betrifft, so verweise ich auf meine Abhandlung über 'Geltungsbereich und Wesen der lateinischen consecutio temporum', S. 80 f. Danach stehen die attributiven und adverbialen Konsekutivsätze mit ut nicht unter dem Einflusse jenes Gesetzes, weil sie selbständige temporale Geltung haben. Denn wenn der Römer auch den Inhalt des Nebensatzes als zu erwartende Wirkung auffaßt, so ist er sich doch bewußt, daß der Nebensatz eine Tatsache oder ein Urteil enthält. Noch deutlicher ist dies in den sogenannten umschreibenden Sätzen, wie z. B. Cic. Phil. I 5, 12 cuius maleficii tanta ista poena est, ut dicere in hoc ordine auderet?, wo der Nebensatz die eigentliche Aussage enthält = auch bei dem schlimmsten Verbrechen hätte er dies nicht zu sagen gewagt. Ganz anders verhält es sich in den konsekutiven Substantivsätzen; diese stellen nicht bloß eine sachliche, sondern eine grammatisch notwendige Ergänzung[3]) dar und haben eben deshalb keine temporale Selbständigkeit.

II. Die Substantivsätze

Auch unter den konsekutiven Substantivsätzen finden sich solche, die eine Tatsache bezeichnen und trotzdem das Verbum im Konjunktiv haben. Hierher gehören zunächst die Fälle, in denen das Verbum des regierenden Satzes den

---

[1]) C. Bardt, Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa, 1904, S. 15.

[2]) Leider sind seine Beispiele nur nach seiner Ausgabe der 'Ausgewählten Briefe aus Ciceronischer Zeit' zitiert.

[3]) Draeger II 235 drückt sich so aus: 'Die Substantivsätze bilden eine für das Verständnis unentbehrliche Ergänzung des Hauptsatzes, während der Konsekutiv- und Finalsatz nur eine akzessorische Erklärung des Hauptsatzes enthält.'

Begriff 'Wirkung' ausdrückt. Cic. Verr. I 8, 22 splendor vester facit, ut peccare sine summo reipublicae detrimento non possitis. Der Nebensatz enthält eine Tatsache, und wir setzen den Indikativ, indem wir uns das Bewirkte vorstellen, der Römer dagegen stellt sich die zu erwartende Wirkung vor und setzt den Konjunktiv = splendor vester tantus est, ut non possitis. Aus demselben Grunde setzt der Grieche ὥστε mit Infinitiv. Planc. 30, 72 id etiam gregarii milites faciunt inviti, ut coronam dent civicam, es ist eine Tatsache, daß sie sie nur ungern zusprechen; aber die Gedanken des Römers verweilen bei der Vorstellung der Anstrengung, die der Entschluß sie kostet = vix a se impetrare possunt, ut dent. Die Negation ist ut non; ne steht wohl nur, wenn zugleich der Begriff der Besorgnis vorliegt, z. B. Verr. V 2, 5 Crassi virtute consilioque factum (est), ne ratibus coniunctis freto fugitivi ad Messanam transire possent, es wurde bewirkt, daß etwas nicht geschah, von dem man befürchtete, daß es geschehen würde. Andere erklären, daß hier ne deshalb steht, weil der Inhalt des Nebensatzes eine 'erstrebte'[1]) Wirkung darstellt; der Konjunktiv steht dann aus demselben Grunde, wie in einem Finalsatz: wer eine Absicht hat, stellt sich das Beabsichtigte als etwas zu Erwartendes vor. Ebenso wie nach den Ausdrücken 'bewirken' ist der Konjunktiv nach solchen Ausdrücken, die den Begriff der Möglichkeit ausdrücken, zu erklären, wie potis est (bei den Komikern), fieri potest, ferner futurum esse (von fieri!) ut, wo es sich ebenfalls um eine nur mögliche Wirkung handelt.[2]) Deshalb steht im Griechischen, wenn der Nebensatz mit ὥστε angeschlossen wird, nur der Infinitiv, z. B. Soph. Phil. 656 ἆρ' ἔστιν ὥστε κἀγγύθεν θέαν λαβεῖν;

Eine Tatsache enthalten ferner die Sätze nach accidit, evenit, contigit. Diese Verba selbst haben alle nur die Bedeutung: das Schicksal, der Zufall, das Glück bewirkte etwas. Was bewirkt wurde, gibt erst der Nebensatz an. Der Hauptsatz enthält eine Aussage, der Nebensatz eine grammatisch notwendige Ergänzung dazu, weshalb hier auch stets die mechanische Tempusangleichung stattfindet.[3]) Priusquam classis exiret, accidit ut una nocte omnes Hermae deicerentur = bevor die Flotte auslief, geschah etwas Unerwartetes: das Schicksal oder der Zufall fügte es, daß usw. Daß das accidit für sich eine Aussage darstellt, zeigt ein Vergleich mit Plat. Phaed. Kap. 1 τύχη τις αὐτῷ συνέβη· ἔτυχε γὰρ ἡ ναῦς ἐστεμμένη. Ebenso könnte es dort heißen πρὶν ἐκπλεῦσαι τὰς ναῦς, τύχη τις συνέβη· ἔτυχον γὰρ οἱ Ἑρμαῖ περιτραπέντες. Sonst steht im Griechischen gewöhnlich συμβαίνει mit bloßem Infinitiv oder ὥστε mit Infinitiv.

Eine Tatsache enthalten auch die Nebensätze nach der Wendung mos, consuetudo est. Der Sinn ist: die Sitte, die Gewohnheit bewirkt, daß. Cic. Mur. 2, 4 natura fert, ut eis faveamus. Nep. XII 3, 3 est enim hoc commune vitium in magnis liberisque civitatibus, ut invidia gloriae comes sit = eine

---

[1]) Aber wie der von Kühner, S. 798 angeführte Satz sol efficit, ut omnia floreant (Cic. Nat. deor. II 15, 91) eine erstrebte Wirkung bezeichnen soll, ist mir unverständlich.

[2]) S. Geltungsbereich und Wesen der lateinischen consecutio temporum S. 141.

[3]) S. ebd. S. 140.

schlimme Gewohnheit bewirkt, daß. Hierher gehört auch Caes. Bell. Gall. IV 1, 10 Suebi in eam se consuetudinem adduxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus praeter pelles haberent quicquam et lavarentur in fluminibus. Hier zeigt sich ganz deutlich das Mechanische der Tempusangleichung, denn selbstverständlich gilt der Inhalt des Nebensatzes noch für die Zeit Cäsars, und es müßte demnach laventur heißen, und so könnte es auch heißen, vgl. Cic. Balb. 27, 60 erat aequa lex, ut nostras inimicitias ipsi inter nos geramus.

In den Wendungen sequitur ut, efficitur ut = es ergibt sich die Folgerung, wird die im Nebensatze ausgesprochene Folgerung als ein aus der Beschaffenheit eines Begriffes sich ergebender und demgemäß zu erwartender Gedanke aufgefaßt: der zweite Gedanke liegt in dem ersten, er begleitet ihn (sequitur) oder wird aus ihm herausgenommen (efficitur). Ebenso findet sich relinquitur ut = es bleibt nur die Folgerung übrig, daß, vgl. Draeger II S. 271, und restat ut. Hierher gehört auch Cic. Tusc. II 6, 16 ita fit[1], ut omnino nemo esse beatus possit, daraus (ita bezieht sich auf das Vorhergehende) ergibt sich die Folgerung. Und wenn auch der Redende die in der Folgerung enthaltene Ansicht nicht selber hegt, so ist doch diese Ansicht für ihn zunächst eine logische Tatsache; diese Tatsache wird aber als Wirkung aufgefaßt. [Bei sequitur, restat, reliquum est ut, wenn sie bloße Übergangsformeln (Draeger II S. 270) sind, steht der Konjunktiv deshalb, weil sie den Gedanken umschreiben: es soll noch dies und das geschehen.[2])] Dagegen Nat. deor. III 12, 30 ita efficitur ut omne corpus mortale sit ist der Inhalt der Folgerung für den Redenden nicht bloß eine logische Tatsache.

So stellen diese Wendungen (sequitur usw.) eine Art Zwischenstufe dar, indem der Inhalt des Nebensatzes bald eine Tatsache, bald nur eine Annahme ist.

In den bisher behandelten Substantivsätzen zeigt sich immer noch eine Spur des Begriffes der Wirkung. In den nunmehr folgenden ist das nicht mehr der Fall, aber auch hier hat der Konjunktiv die potentiale Bedeutung, indem der Nebensatz eine selbsterzeugte Vorstellungsverbindung ausdrückt, mit deren Verwirklichung zu rechnen ist. Hierher gehört die Wendung est ut. Man übersetzt dies gewöhnlich 'es ist der Fall, es findet statt', in meinem Aufsatze über die consecutio temporum (S. 140) habe ich die Wendung gebraucht 'es ist eine Tatsache, daß'. Ich glaube jetzt, daß diese Ausdrücke den Sinn nicht richtig wiedergeben, sondern daß, wie fieri potest eine sachliche, so est ut eine logische Möglichkeit, eine Annahme bezeichnet. Cic. Cael. 6, 14 cuius in magnis catervis amicorum si fuit etiam Caelius, magis est ut ipse moleste ferat errasse se, quam ut istius amicitiae crimen reformidet. Schon die Bedingtheit des Ausspruches zeigt, daß der Nachsatz eine Annahme enthält = so

[1]) In der Wendung quo factum est ut handelt es sich nicht um eine Folgerung, sondern um eine zu erwartende Wirkung, ebenso Hor. Sat. I 1, 17 inde fit, ut raro reperiamus.

[2]) Wieder etwas anders ist der Sinn bei Liv. V 6, 16 reliquum est, ut quae hic vociferantur eadem in castris agant = es fehlt nur noch, daß sie solche Äußerungen auch im Lager tun, oder: schließlich wird es noch dahin kommen, daß usw. Der Modus der (ironischen) Erwartung liegt auch hier vor.

ist eher anzunehmen, daß er sich über diese Verirrung ärgert, oder: so dürfte er sich eher ärgern. De or. II 36, 152, Antonius hatte § 151 gesagt, er nehme an (opinor), daß die Philosophen keine Lehren über die Beredsamkeit geben, und nun antwortet Catulus: est, ut dicis, Antoni, ut plerique philosophi nulla tradant praecepta dicendi = du hast ganz recht (ut dicis): es ist anzunehmen, daß usw. Und wie das erste Beispiel eine bloße Umschreibung darstellt, so auch dieses = gewiß, die meisten Philosophen werden wohl darüber keine Lehren geben. Es ist diese Umschreibung ganz von derselben Art, wie die mit sunt qui, z. B. Varro R. r. II 7, 13 sunt qui dicant post annum et sex menses eculum domari posse, sed melius post trimum = manche mögen wohl behaupten, daß usw., aber besser ist es usw., während sunt qui dicunt einfach heißt: manche behaupten.[1] Wie formelhaft die Wendung est ut geworden ist, zeigt sich Cic. Div. I 56, 128 non est igitur ut mirandum sit, wo Draeger (II S. 267) sehr richtig bemerkt = non est mirandum. Hierher gehört auch die vollere Wendung nihil est certius quam ut = es ist als sicher anzunehmen, z. B. Cic. De or. II 9, 38 hoc certius nihil esse potest, quam, quod omnes artes aliae sine eloquentia suum munus praestare possunt, orator sine ea nomen suum obtinere non potest, ut ceteri, si diserti sint, aliquid ab hoc habeant. Daß der Satz mit ut nur eine Annahme enthält, zeigt sich in dem dazugehörigen Satze si — sint. Att. X 4, 8 nihil esse certius quam ut restituerentur = es sei ganz sicher zu erwarten, daß sie begnadigt würden. Auch von der Vergangenheit wird diese Wendung gebraucht, z. B. Cic. Mil. 13, 35 quid enim odisset Clodium Milo? (weshalb hätte Milo den Clodius hassen sollen? Potentialis der Vergangenheit). Ille erat ut odisset = im Gegenteil, es war zu erwarten oder anzunehmen, daß jener den Milo haßte. Der umschreibende Charakter der Wendung zeigt sich in dem dazwischen gestellten erat. Cael. 20, 48 quando denique fuit ut, quod licet, non liceret = wann hätte jemals, was erlaubt ist, nicht erlaubt sein sollen?[2]

In der älteren Latinität kommt die Wendung si est, ut häufig vor. Ter. Andr. 3, 5, 4 si ita est, facturus ut sit officium suum, faciat; sin aliter de hac re est eius sententia, respondeat = wenn anzunehmen ist, daß er seine Pflicht tun wird. Statt facturus sit würde auch faciat genügen, und so heißt es auch Hec. 4, 1, 43 si est ut dicat velle se, redde; sin est autem ut nolit, und 3, 5, 51 si est ut velit redducere, licet; sin alio est animo. Also auch diese Wendung si est ut ist rein umschreibender Art = angenommen, daß.

---

[1]) S. Untersuchungen S. 304 ff.

[2]) Die von Draeger (II 267) gleichfalls angeführte Stelle Or. 59, 199 plerique censen cadere tantum numerose oportere terminarique sententiam. Est autem, ut id maxime deceat, non id solum; ponendus est enim ille ambitus, non abiciendus ist anders zu erklären. Der Sinn ist: es genügt dies aber nicht, nämlich daß der Schluß der Perioden (ambitus verborum) rhythmisch wirkt, sondern die Periode muß schon von Anfang an rhythmisch angelegt sein und muß allmählich ablaufen, nicht plötzlich abbrechen (s. Georges s. v. abicere). Dazwischen ist nun der konzessive Satz eingeschoben ut id deceat = zugegeben auch, daß dies schön wirkt.

Das negative Gegenstück zu est ut ist tantum abest ut = non est ut, es ist nicht anzunehmen oder zu erwarten, z. B. Cic. Tusc. II 2, 4 tantum abest ut scribi contra nos nolimus, ut etiam maxime optemus = es ist durchaus nicht anzunehmen, daß wir dies nicht sollten haben wollen. Dagegen der zweite Satz mit ut ist keine bloße grammatische Ergänzung (Substantivsatz), sondern wirklicher Konsekutivsatz: die Tatsache 'wir wünschen es' wird als eine Wirkung des entschieden geleugneten Nichtwünschens aufgefaßt.[1])

Gleichfalls eine bloße Annahme bezeichnet die Wendung prope est oder adest ut, nur daß hier der Begriff der bevorstehenden (prope), der zu erwartenden Handlung deutlich hervortritt. Beispiele gibt Draeger II S. 267.

Ferner haben wir zu betrachten die Wendungen, die den Begriff 'Erfordernis' enthalten: wer etwas als erforderlich bezeichnet, stellt sich das Erforderte als etwas zu Erwartendes vor, es liegt eine selbsterzeugte Vorstellungsverbindung vor, daher steht der Konjunktiv (Potentialis), z. B. Cic. Tusc. III 29, 73 rectum et verum est, ut amemus. Off. I 20, 66 altera res est, ut res geras magnas, wozu Draeger (S. 279) bemerkt: das zweite Erfordernis ist, daß. Lael. 14, 50 verum esse ut diligant. Plaut. Mil. 72 tempus est ut eamus. Cic. De or. II 42, 178 nihil est in dicendo maius, quam ut faveat oratori is, qui audiet = das Haupterfordernis ist, daß (man beachte, daß der Begriff der erwarteten Handlung auch in dem Futurum audiet zum Ausdruck kommt). Und so kann auch necesse est und aequum est statt mit dem Infinitiv, der auch bei rectum und verum est richtig ist (siehe Caes. Bell. Gall. IV 8, 2), mit ut verbunden werden. Beispiele gibt Draeger II S. 237 f.

Daß nach den verbis curandi et postulandi, nach den Ausdrücken 'zulassen, gestatten' und 'beschließen, festsetzen' der Konjunktiv als Potentialis aufzufassen ist, ist klar. Denn wer etwas fordert, gestattet, beschließt, stellt sich das Geforderte, Gestattete, Beschlossene als etwas zu Erwartendes vor. Wo nach concedere (einräumen, zugestehen) ut statt des üblichen Acc. c. inf. steht, z. B. Cic. Verr. IV 4, 8 si id, quod vis, ego tibi concedam, ut emeris, handelt es sich wohl nicht um ein wirkliches, faktisches Zugeständnis, sondern um ein einstweiliges[2]), das dem Angeredeten zu Liebe gemacht wird (quod vis), ebenso IV 5, 10 concede ut impune emerit. Der Konjunktiv hat hier fiktive Bedeutung, also dieselbe, die er in einem konzessiven Hauptsatze hat, z. B. Mil. 17, 46 Milo de Clodii reditu unde quaesivit? Quaesierit sane — videte quid vobis largiar — servum etiam corruperit.

Auch bei verisimile est ut und timeo ut ist von einer Wirkung keine Rede, aber der Konjunktiv gleichwohl als Potentialis anzusehen.

Es findet sich dieser Gebrauch nur dann, wenn der regierende Satz negativen Sinn hat, s. Halm zu Sest. 36, 78 an verisimile est, ut civis Romanus aut homo liber quisquam cum gladio in forum descenderit praeter eos ct. Der

[1]) Daß der zweite Satz eine Tatsache enthält, ergibt sich auch daraus, daß bisweilen an seine Stelle ein Hauptsatz tritt, z. B. Brut. 80, 270, s. auch 'Geltungsbereich usw.' S. 141.

[2]) S. Untersuchungen S. 141 f.

Nebensatz enthält selbstverständlich kein 'Erfordernis', sondern eine als unwahrscheinlich bezeichnete Behauptung, und so wäre der Acc. c. inf. zu erwarten, der nach dem sinnentsprechenden an credi potest auch stehen würde. Das ut erklärt sich nur durch die Annahme einer ursprünglichen Frage, und zwar einer sogenannten Frage des Unwillens: ut quisquam descenderit? = 'Wie sollte sich jemand dahin begeben haben? Das ist nicht wahrscheinlich!' Und descenderit ist Potentialis mit perfektischer Bedeutung, vgl. Plaut. Mo. 1017 mecum ut ille hic gesserit negoti? Und durch das Wesen der unwilligen Frage erklärt es sich, daß diese Konstruktion nur nach negiertem verisimile vorkommt; wer von einer Behauptung sagt, sie sei wahrscheinlich, hat doch keine Veranlassung zu irgendwelcher Erregung oder Entrüstung. Die Frageform zeigt sich noch Plaut. Mo. 14 in der Interpunktion von Ritschl-Schöll: nec veri simile loquere nec verum, frutex: comesse quemquam ut quisquam absentem possiet? Der coni. perf. findet sich ferner Cic. Rosc. Am. 41, 121 non est veri simile, ut Chrysogonus horum litteras adamarit.[1]) Da der Nebensatz ursprünglich eine selbständige Frage war, kann auch der coni. imperf. stehen, z. B. Verr. IV 6, 11 veri simile non est, ut ille homo tam locuples, tam honestus religioni suae monumentisque maiorum pecuniam anteponeret = wie hätte der reiche und ehrenhafte Mann Geld höher schätzen sollen als diese Andenken = wie war zu erwarten, daß er höher schätzen würde? Also Potentialis der Vergangenheit. Dagegen anteposuerit, das auch möglich ist, würde bedeuten: wie ist zu erwarten, daß sich herausstellen wird, daß er vorgezogen hat? = wie sollte er vorgezogen haben? In diesem Falle spricht der Redende die Frage von dem Standpunkte seiner Gegenwart aus, während er mit dem Imperfekt (wie hätte er vorziehen sollen?) sich in die Vergangenheit versetzt. Sull. 20, 57 veri simile non est, ut, quem in secundis rebus semper secum habuisset, hunc in adversis ab se dimitteret. Auch hier wäre dimiserit möglich, nur müßte es dann habuerit heißen und vielleicht auch comparavit. Die Behauptung Wetzels (Gymnasium 1884, Sp. 755), daß dimiserit unmöglich sei, ist also in dieser Allgemeinheit nicht richtig.

Auch nach timeo, vereor usw. ist der Satz mit ut als eine ursprüngliche Frage anzusehen. Ter. Andr. IV 2, 22 dies mi hic ut sit satis vereor ad agendum = wie sollte mir dieser Tag dazu genügen? ich bin besorgt = schwerlich wird er mir genügen. Jedenfalls hat auch hier der Konjunktiv potentiale Bedeutung (derselben Ansicht ist auch Lattmann, S. 41); denn wer etwas fürchtet, rechnet mit der Möglichkeit des Eintretens der gefürchteten Handlung, sonst würde er ja keine Veranlassung zur Furcht haben. Auch wenn, bei negativem vereor, der Satz mit ut einem deutschen Satz mit 'daß' entspricht, z. B.

---

[1]) So ist auch die Stelle Cic. Verr. V 6, 13 zu erklären: hoc vero novum et eius modi est, ut magis propter reum quam propter rem ipsam credibile videatur, ut homines servos . . . e medio supplicio dimiserit; die Worte ut . . . videatur stellen eine Ergänzung dar zu eiusmodi est (vgl. Halm z. d. St.), und diese beiden Sätze zusammen enthalten den Begriff non credibile est, dagegen die Worte ut . . . dimiserit bilden das grammatische Subjekt zu hoc novum et non credibile est.

Hor. Sat. I 3, 120 nam ut ferula caedas non vereor ist der Konjunktiv als Potentialis anzusehen = wie ist zu erwarten, daß du mit der Rute schlagen wirst? Man sieht, der Satz mit ut hat in diesem — seltenen — Falle genau dieselbe Bedeutung wie nach non veri simile est. Dagegen ein Satz mit ne stellt keine Frage dar, sondern drückt eben nur den Begriff der Besorgnis aus: timeo ne veniat = ich fürchte; er wird doch nicht etwa kommen? Der Redner rechnet mit der Möglichkeit des Eintretens der im Nebensatze bezeichneten Handlung, drückt aber zugleich durch das ne aus, daß er den Gedanken an das Eintreten von sich weist. Wie bei ut der Begriff der Besorgnis durch die besorgte Frage ausgedrückt ist, so hier durch das prohibitive ne.[1]) Daß der Konjunktiv nicht als Modus des Wunsches aufzufassen ist ('wer etwas fürchtet, wünscht, daß es nicht geschehe'), zeigt eine Vergleichung mit dem Griechischen. Hier steht nach μή und μὴ οὐ nur der Konjunktiv oder der potentiale Optativ mit ἄν; wo sich der bloße Optativ findet, ist er als modus obliquus aufzufassen.

Auch der coni. perf. ist Potentialis, z. B. Liv. XXXIV 4, 3 eo plus horreo, ne illae magis res nos ceperint quam nos illas, ich fürchte, daß es sich herausstellen wird, daß = horreo ne appareat cepisse; in diesem Falle rechnet der Redende mit der Möglichkeit des Eingetretenseins, vgl. spero eum id fecisse = spero appariturum esse eum fecisse.[2]) Ebenso im Griechischen, z. B. Dem. 19, 224 δέδοικα μὴ ἀναπεπτωκότες ἦτε. Der coni. imperf. und plusqperf. erklärt sich durch mechanische Tempusangleichung, z. B. Liv. XXVII 47, 7 vereri, ne serum ipse auxilium venisset; direkt würde es heißen vereor ne venerim = ich fürchte, es wird sich herausstellen, daß ich zu spät gekommen bin.[3])

---

[1]) S. Grundbedeutungen und Gebrauchstypen S. 34.

[2]) Lattmann (S. 41) sieht in dem coni. perf. teils den Potentialis, teils den Fictivus, letzteren z. B. an der Stelle Plaut. Most. 542 metuo ne de hac re quippiam indaudiverit, er fügt hinzu: audivisse senem suspicatur Tranio. Nun ja, wenn Tranio vermutet, daß jener etwas gehört hat, so geht seine Furcht eben dahin, daß es sich herausstellen wird, daß jener etwas gehört hat. Eine reine Fiktion liegt nicht vor.

[3]) Während der Drucklegung ersah ich aus dem Literaturbericht der 'Glotta' I 4, daß dasselbe Thema neuerdings behandelt worden ist von Schlicher Classical Philology II 79. Nach dem von F. Skutsch verfaßten Bericht geht Schl., wie Schmalz, vom Konjunktiv der unwilligen Frage aus; aber daß wir damit nicht weit kommen, haben wir oben S. 187 Anm. 2) gesehen. Im übrigen meint Schl., daß das Monopol des Konjunktivs nach finalem ut zu einem ebensolchen nach konsekutivem ut geführt habe. Nun kann zwar in den Substantivsätzen mit ut in gewissen Fällen von einer beabsichtigten oder erstrebten Wirkung die Rede sein (s. S. 203), aber in den adverbialen Konsekutivsätzen (und um diese handelt es sich doch hauptsächlich) kann doch nur in Ausnahmefällen eine Absicht herauskonstruiert werden. Wie kann also z. B. in dem Satze 'er fiel so unglücklich, daß er sich ein Bein brach' die Analogie eines Finalsatzes wirken? Daß die Grundbedeutung des Konjunktivs in den konsekutiven Sätzen dieselbe ist wie in den finalen, behaupte auch ich; aber das Problem besteht ja gerade darin, diese Tatsache zu erklären. Und diese Erklärung gibt, wie ich nach dem Bericht von Skutsch annehme, Schlicher nicht.

ALTE WEISHEITEN UND WÜNSCHE

Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Schulreformbewegung

Von Max Ortner

Die Geschichte ist auch auf dem Gebiete der Pädagogik eine vorzügliche, ja unentbehrliche Lehrmeisterin. Sie offenbart das Aufkommen fortschrittlicher oder gar bahnbrechender Ideen im Rahmen der allgemeinen Kulturgeschichte. Sie zeigt uns, was schon unsere Väter, Groß- und Urgroßväter geleistet oder doch gewollt haben, vielfach im Zusammenhange tiefdurchdachter philosophischer und sozialethischer Systeme oder wenigstens Gedankenreihen. Sie lehrt uns, wie langsam und mühselig auch hier der Weg nach aufwärts führt, wie Generationen über einer Idee dahingegangen sind, die uns heute vielleicht selbstverständlich, in der Luft zu liegen scheint. Sie lehrt uns insbesondere, wenn wir bei tieferem Eindringen gewahr werden, daß das Beste an sogenannten 'modernen' pädagogischen Problemen oder Wünschen schon vor mehr als hundert Jahren die Köpfe und Gemüter der führenden Geister beschäftigt hat, bescheidener urteilen über das Erreichte, 'wie wir's so herrlich weit gebracht haben'. Und auch das ist ein großer Gewinn, auch auf dem Felde des Erziehungswesens; denn es bewahrt vor Dünkel und Selbstgefälligkeit, vielleicht auch vor bureaukratischer Gewaltsamkeit und vor Stillstand und Rückschritt und regt die tüchtigen Kräfte zum Weiterstreben an. Eine kleine Blütenlese pädagogischer Gedanken und Äußerungen aus der deutschen Literatur des ausgehenden XVIII. Jahrh. und zwar aus den Schriften von Geistern zweiter und dritter Ordnung, wie sie mir bei Studien anderer Richtung zufällig untergekommen sind, soll eine kleine Illustration zu dem vorhin Angedeuteten sein und dürfte gerade heute des Interesses nicht ermangeln, heute, wo die pädagogische Frage — ähnlich wie damals — allenthalben wieder so lebendig geworden ist.

Unter dem 28. Mai 1791 teilt der bekannte vielgereiste Däne, Dichter und Dichterfreund Jens Baggesen (1764—1826) aus Kopenhagen seinem philosophischen Freunde Karl Leonh. Reinhold, unserem Wiener Landsmanne, der als begeisterter Schüler und Verehrer Kants damals sich hohen Ansehens in der deutschen Gelehrtenrepublik erfreute, brieflich mit, daß er Tag und Nacht an einem Versuche über die Erziehung arbeite als dem Gebiete, dem er 'hinfüro seine Zeit, seine Bestrebungen widmen werde'.[1] 'Nur in der Eile einige meiner Hauptsätze: Erziehung (überhaupt) ist Gebrauch aller Mittel zur

[1]) Aus J. Baggesens Briefwechsel I S. 34.

Perfektibilität der Menschen. Der Mensch ist perfektibel; seine Perfektibilität liegt in seiner Vernunft. Er ist aber auch korruptibel; denn er hat Freiheit. Ohne diese würde er weder perfektibel noch korruptibel sein. — Zweck der Erziehung ist höchst mögliche Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten. Die Erziehung muß zuerst Menschen bilden; sie muß aber das im Menschen vorzüglich ausbilden, was ihn zum Menschen macht: Vernunft und Freiheit und die daraus entstehende Moralität. Alle Erziehungen der Alten (und meistens auch der Neueren) waren nicht Menschenerziehungen, es waren Nationalerziehungen oder, was noch ärger ist, Klassenerziehungen. Der Mensch muß erst zum Weltbürger, ehe er zum Staatsbürger gebildet wird, erzogen werden. Der größte Vorzug der Alten vor uns war ihre physische Erziehung, ihre Gymnastik. Die physische Erziehung muß schlechterdings der intellektuellen und moralischen zum Grunde gelegt werden. — Erziehung und Staatskunst haben den nämlichen Zweck: wenn man das Prinzip der einen findet, hat man das der anderen. — Die Erziehung muß entwickeln, nicht hineinpfropfen.'

Reinhold antwortet am 4. Juni: 'Die Hauptsätze über Erziehung, die Sie mir mittheilen und an denen ich ohne Mühe ein schönes Ganzes gewahr werde, machen mich auf die Ausführung äußerst begierig. Ich fand keinen Satz, der mir nicht unwiderstehlich meine Zustimmung abgewönne.'

Es ist mir nicht bekannt, ob Baggesen zur Ausführung seiner Abhandlung gekommen ist; ich glaube nicht. Die Sache wird wie so manches andere bei dem genialen, aber unsteten Schwärmer unter den Tisch gefallen sein. Aber gewiß hat er in jenen Zeilen nicht nur seine persönlichen, sondern die Gedanken der Besten seiner Zeit ausgesprochen. Auch Goethe, meine ich, könnte sie geschrieben haben. Und welcher moderne Schulreformer könnte sie nicht heute vollständig zur Grundlage seines Systems machen? Könnten Rein oder Paulsen oder Kerschensteiner nicht ebendieselben Sätze niedergeschrieben haben? Sie sind ein Ausdruck des tiefen Bedürfnisses nach Schulreform, das jene Zeit beseelte und zwar nach dem Zeugnisse Joh. Friedr. Degens 'Beiträge zu den Wünschen und Vorschlägen zur Verbesserung der Schulen und ihres Unterrichts. Neustadt & Erlangen 1798' nicht bloß einzelne Gelehrte und Gebildete in Deutschland, sondern auch die unteren Schichten des Volkes.

Der Name Kerschensteiners, des Mannes, dessen theoretische und praktische Tätigkeit heute vielleicht der öffentlichen Erziehungskunst in Deutschland ihren bedeutendsten Stempel aufdrückt, löst eine andere Gedankenassoziation aus. Der Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung nämlich, den Kerschensteiner zum Hauptleitsatz seiner Pädagogik gemacht hat, war auch dem ausgehenden XVIII. Jahrh. kein fremder. Kein Wunder auch. Denn nie zuvor hatte die europäische Menschheit so lebhaft über alle staatlichen Dinge, über Grundlagen des Staatsrechts, über Rechte und Pflichten von Herrscher und Beherrschten, über Absolutismus und Konstitutionalismus usw. nachdenken gelernt als im Zeitalter der französischen Revolution und der 'Aufklärung'.

Im Jahre 1793 hat die Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissen-

schaften, dieselbe, die jüngst Kerschensteiners Buch über die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend angeregt und ausgezeichnet hat, eine Preisfrage gestellt über die Mittel, die politische Bildung des Volkes in die rechten Wege zu leiten, die Untertanen von der Güte der Regierung zu überzeugen, Erziehung aller Art im Sinne der rechten bürgerlichen Freiheit und der besten Regierung einzurichten und die Mittel zu einer solchen Erziehung in Ausführung zu bringen (s. Intell.-Bl. der N. Allg. D. Bibl. 1794, 9. Bd. S. 147).

Auch andere denkende Köpfe jener Zeit waren von der Notwendigkeit politischer Bildung in Deutschland überzeugt. Wir werden im folgenden noch Beispiele kennen lernen. Doch wird der Referent der 'Oberdeutschen (Salzburger) Allg. Literatur-Zeitung' (1795) kaum so unrecht gehabt haben, wenn er dazu freimütig bemerkt: 'Niemand ist im stande, die Untertanen zu überzeugen, daß sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben, wenn nicht die Regierung zuerst diese Eigenschaften hat.' Gut regiert könne nur werden nach den höchsten Zwecken des Staates und zum Wohle des Volkes. Fürsten seien der Bürger wegen da, nicht aber umgekehrt.

Kulturpolitik, würden wir heute sagen, bezeichne den Hauptinhalt jeder guten Regierungskunst. Daß dabei die ökonomischen und physischen Grundlagen der Staatsfürsorge nicht übersehen werden dürfen, daß das Aufklärungswerk bei einem Volk, dessen Mehrheit durch den harten Kampf mit den physischen Bedürfnissen des Lebens ermüdet und abgespannt ist, eben mit der Verbesserung des physischen Zustandes der Menschen beginnen müsse, und die letztere daher in dem Sinne der notwendigen Grundlage aller intellektuellen und moralischen Volksbildung als erste Staatsaufgabe zu betrachten sei, hat bekanntlich auch Schiller in seinen unsterblichen Briefen an den Herzog von Schleswig-Augustenburg (Jonas III 371 f.) ausgeführt.

Dasselbe sagt sein Epigramm 'Würde der Menschen':

> Nichts mehr davon, ich bitt' Euch. Zu essen gebt ihm, zu wohnen.
> Habt Ihr die Blöße bedeckt, gibt sich die Würde von selbst.

Man sieht, wie gesund realistisch unser großer Idealist zuzeiten dachte.

Parallel zur Besserung der sozialen Lage soll die physische, die hygienische Erziehung der Jugend gehen; auch hievon ist das Zeitalter durchaus überzeugt, wenn natürlich auch die Literatur über intellektuelle, moralische, religiöse Erziehung jene über gesundheitliche Erziehung weitaus übertraf und die Wirklichkeit (etwa mit Ausnahme der militärischen Erziehungsanstalten) hinter der Theorie so gut wie ganz zurückblieb.

Schon 1783 hatte der Neuruppiner Lehrer Johann Stuve in seinem Buch 'Über das Schulwesen' (Züllichau 1783) der Sache einen Abschnitt gewidmet, in dem er über die Vernachlässigung der Sorgfalt für die Gesundheit der Schuljugend, ja über das übliche 'Losarbeiten auf ihre Zerstörung' als den 'verderblichsten und gleichwohl verkanntesten Fehler unserer meisten Schulen' klagt, Bewegung der Kinder, fleißiges Lüften der Schulzimmer, Jugendspiele, Gesundheitsunterricht usw. empfiehlt (s. S. 49 ff. 107).

1793 erschien J. Chr. Frdr. Gutsmuths 'Gymnastik für die Jugend', 1794 ff. in rasch folgenden Auflagen Dr. C. Chr. Fausts 'Gesundheitskatechismus zum Gebrauch in den Schulen und beim häuslichen Unterrichte' (Leipzig, Kimmer), welcher sich, wie etwa heute das vom kais. Gesundheitsamte herausgegebene 'Gesundheitsbüchlein' (Berlin, 13. Aufl.), allgemeiner Beliebtheit erfreute und die Lehre von den Krankheiten und den Bedingungen der Gesundheit in Fragen und Antworten für Schule und Haus eingehend entwickelte. Von der besten Kleidung für Kinder (Babyhemd!), von der Beschaffenheit der Schuhe und Betten, von den Pflichten der Eltern in bezug auf Kindererzeugung und Kindererziehung, von der Gefährlichkeit der Korsetts und Schnürbrüste usw. ist hier ausreichend die Rede (vgl. Archiv der Erziehungskunde für Deutschland II 4).

1798 entwickelt G. G. S. Köpke, der nachmalige Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster, einer der ersten Schulmänner seiner Zeit, im 'Allgemeinen Jahrbuch der Universitäten, Gymnasien, Lyceen und anderer gelehrter Bildungsanstalten' die Notwendigkeit der körperlichen Erziehung als der Voraussetzung der moralischen Erziehung, der Willensbildung und empfiehlt Turnen, Baden, Schwimmen, Ballspiel, Exerzieren für die studierende Jugend.

Bekanntlich stand auch die Frauenfrage und die Mädchenerziehung, die so moderne Theorie vom Charakter und Verhältnis der Geschlechter (Weininger!) schon auf der Tagesordnung. Man vgl. u. a. Karl Baumann 'Von der Verschiedenheit und den Absichten der Geschlechter, nebst Maßregeln wider die Unkeuschheit, für Eltern, Erzieher und für die Jugend beyderlei Geschlechts'. Quedlinburg 1793.

Bekannt ist insbesondere der trefflichen Karoline Rudolphi 'Gemälde weiblicher Erziehung' (erschienen allerdings erst 1807), und in ihrem beliebten Roman 'Julchen Grünthal' (Berlin, Unger 1784; 3. Aufl. 1798) geißelt Friederike Helene Unger die Schäden der weiblichen Pensionatsbildung.[1]) Daß es pädagogische Zeitschriften, Hand- und Taschenbücher, insbesondere auch Jugendzeitschriften zur Genüge gab, daß man die Notwendigkeit pädagogischer Universitätsseminare oder Institute zur Bildung öffentlicher Lehrer betonte, zum Teile auch verwirklichte, z. B. in Helmstädt (vgl. Fr. Aug. Wiedeburgs 'Philologisch-pädagogisches Magazin' 1797), daß man die Notwendigkeit gründlichen naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Gymnasien einsah und diese Forderung besonders mit der psychologischen Grundregel begründete, im Unterrichte Gegenstände des Verstandes an Gegenstände der Sinne anzuknüpfen (so Rektor J. J. Bellermann in einem Erfurter Programm 1797), daß 1798 ff. Chr. Ferd. Moser und Chr. Fr. Wittich ein pädagogisches Fachblatt 'Der Landschullehrer' herausgaben (vgl. heute 'Die Dorfschule'), ist gewiß interessant zu vernehmen von einer Zeit, die nebst vielen anderen Analogien zu der unsrigen schon ihr Weltspracheproblem (Pasiphrasie des Dessauer Professors

[1]) In demselben Jahre und unter demselben Titel erschien auch ein Schauspiel: K. C. Nenke, Julchen Grünthal oder die Folgen der Pensions-Anstalten und die Gefahr der großen Stadt. Ein Schauspiel in 5 Akten. Berlin 1784. Ich kann leider nicht sagen, in welchem Verhältnis die beiden Dichtungen zueinander stehen.

Wolke — Herder ist dafür begeistert!), ihr Luftschiffproblem, ihre Judenfrage, ihre doktorierenden und dozierenden Damen, ihren Kampf gegen das römische Recht und gegen das kleine Lotto, ihre einschneidende Kritik des römischen Papsttums hatte — des Italieners Prof. Labanca Schrift über die Zukunft des Papsttums, deutsch eben erschienen Tübingen, Mohr 1906, findet ihre völlige Parallele in der deutschen Schrift des Jahres 1798 'Was soll aus dem Papsttum werden? Oder Vorschlag zu einer vernünftigen, dem Katholizismus angemessenen Einrichtung des päpstlichen Primats' Leipzig, Wolf, worin, ganz wie bei Labanca, das Ende des politischen, die einzige Möglichkeit des religiösen Papsttums zu beweisen versucht wird.

Aber daß schon jenem Zeitalter, dessen kritische und aufklärende Philosophie wie keine je zuvor die sogenannten positiven Religionen arg ins Gedränge gebracht hat, die ersten bedeutsamen Versuche einer Kritik des überlieferten Religions-, besonders Katechismusunterrichts angehören (so z. B. K. H. Heydenreich, im ersten seiner berühmten 'Briefe über den Atheismus', Leipzig, Martin 1796, 'kaum weiß das Kind, wozu seine Sinne, seine Hände, seine Füße zu brauchen sind, als man ihm schon von Gott, von Gottes Sohn, vom H. Geiste, der Dreieinigkeit vorredet', vgl. J. Kant in einem seiner Briefe: 'Kann wohl etwas verkehrter sein, als den Kindern, die kaum in diese Welt treten, gleich von der anderen etwas vorzureden?' [bei Schubert, Kants Briefe. Sämtliche Werke XI, II 231]); daß man demgemäß schon damals, zuerst in Frankreich, danach auch bald in Deutschland, den Versuch unternahm, der konfessionellen Katechismusmoral eine allgemeine bürgerliche Moral im Unterrichte an die Seite oder sie an jener Stelle zu setzen, dürfte alle Freunde der 'freien Schule' unserer Tage und alle Anhänger einer solchen 'Jugendlehre' sehr interessieren.

Führend war hier De Meister, De la moral naturelle, Braunschweig, Schulbuchhandlung 1789, mit Anmerkungen von Wieland, Leipzig bei Göschen, herausgegeben (vgl. desselben Brief an Reinhold 10. Juni 1789 bei Keil, Wieland und Reinhold S. 109), dann später, aber schlechter von H. L. W. Backhausen, Lemgo 1792. H. B. Wagnitz schrieb 1795 eine 'Moral in Beispielen für Jünglinge und Mädchen' (es ist eigentlich nur ein Auszug aus desselben sechsbändigem Werke desselben Titels, Halle 1787—90), und sofort wurde auch die erste französische preisgekrönte und als öffentliches Lehrbuch eingeführte 'Elementarlehre der Moral' des Bürgers Bulard ins Deutsche übersetzt (Mannheim, Schwan & Götz 1797). Nicht unbemerkenswert ist hierbei, daß deutsche Rezensenten zwar den nationalen Wert eines solchen ethischen Volkskatechismus, aber doch auch die Unzulänglichkeit der bloßen Utilitätsmoral, auf der er aufgebaut ist, hervorhoben.

Schrieb ein Jurist, C. Chr. Nenke, ein Büchlein 'Unterricht von den Pflichten der Kinder gegen Ältern, Vormünder, den Staat und ihre Mitbürger und den daraus erwachsenden Rechten mit besonderer Rücksicht auf die gemeinnützigsten Verfügungen des allgemeinen Gesetzbuchs für die preußischen Staaten. Ein Lehrbuch für gemeine Stadt- und Landschulen im letzten halben Jahre des Schulunterrichts. Berlin 1792', so war 'Bürgerlektion'

etwa in Schlesien am Stadtschulenseminar zu Breslau schon als Gegenstand eingeführt, Lehrer hierin Prorektor J. G. Schummel.

Nenke hatte auch 1792 ein ähnliches Unterrichtsbüchlein über Verbrechen und Strafen herausgegeben, und sein Rezensent in der N. Allg. Deutsch. Bibl. V 477 betont mit Nachdruck die Notwendigkeit einer solchen praktischen Sitten-, Rechts- und Bürgerkunde an Stelle des abstrakten Unterrichts in mystischer Theologie. Eine Zeit, die aufs tiefste zu den Grundlagen des religiösen Glaubens hinabgedrungen war, die über das Verhältnis von Glauben und Wissen, Moral und Religion, Staat und Religion oder Kirchentum gründlich philosophiert hat, eine Zeit, die wohl wußte, daß nicht die äußere Bekenntnisformel, sondern die innere Überzeugung von der Wahrheit eines Glaubens jene sittliche Kraft verleihe, die auch für den Staatslenker eine hohe Bedeutung hat, eine Zeit, die zwischen Christentum im ursprünglichen Sinne des Wortes und seinen historischen Erscheinungsformen wohl zu unterscheiden wußte, hat auch vor den bestehenden Einrichtungen der Schulorganisation in kirchlicher Hinsicht nicht Halt gemacht und ihr bedeutendes Stück zur Verweltlichung, zur Entkirchlichung der öffentlichen Schule beigetragen. Sie kennt den Kampf gegen die geistliche Schulaufsicht ebenso wie wir ihn heute kennen, ja sie geht in ihren liberalen Forderungen vielfach weiter als der Radikalste sich's heute träumen läßt. So wenn J. H. P. Seidenstücker, Rektor des Gymnasiums zu Lippstadt, 'über Schulinspektion' schreibt '... oder Beweis, wie nachteilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen, und wie vorteilhaft es dagegen sein würde, die Prediger der Inspektion der Schullehrer zu unterwerfen' (Helmstädt, Fleckeisen 1797, Aufsätze pädagogischen und philologischen Inhalts, 2. Bändchen). Von der prinzipiellen Notwendigkeit fachmännischer Schulinspektion als eines Hauptberufes, der seinen ganzen Mann erfordere, nicht als Nebenamt mit anderen Berufen verquickt sein dürfte, geht auch der ungenannte Verfasser der 'Briefe über die wichtigsten Gegenstände der Menschheit' (Chr. Fr. Sintenis), Leipzig, Barth 1796, aus. Im 3. Bande dieser populären Abhandlungen zur Charakteristik des Zeitalters S. 282—306 handelt er in Form eines Briefes an seinen Freund, den Schulinspektor M. zu P., ausführlich 'Über die Dinge, welche in Schulen noch am wenigsten gelehrt werden und doch am meisten gelehrt werden sollten'.

Die Pädagogik sei eine umfassende Wissenschaft und die Schulaufsicht ein jene Wissenschaft voraussetzender Beruf für sich. Weder Juristen noch Theologen eignen sich hiezu im Nebenamte. 'Sind es Juristen, die den Schulaufseher beizu machen, so ist unter zehn kaum einer, der Schulreform begünstigt. Sind Theologen die Schulinspektoren, so ist die Frage, ob sie noch am System des sechzehnten Sekulums kleben. Ist dies, so ist unter ihrem Ephorate an keine Schulverbesserung zu denken. Es mus vielmehr ihrer Meinung nach in der Schule alles beim Alten bleiben, damit es um so gewisser in der Kirche auch dabei bleibe. Wagts der Lehrer, ihnen einen Verbesserungsplan zu überreichen, so meinen sie Gott einen Dienst damit zu thun, wenn sie ihm eine tüchtige Konsistorialnase zum Gratial dafür ausmitteln.'

Und nun führt er der Reihe nach die Desideria auf, die er in bezug auf die Schulen seiner Zeit auf dem Herzen habe und bei denen es sich fragt, ob sie heute schon alle erfüllt sind. Das erste betrifft den deutschen Sprachunterricht. Unsere Schulen lehren nicht oder nicht genug richtig Deutsch sprechen. Viele Gelehrte und Gebildete sprächen und schrieben Deutsch unrichtig. 'Wie lange ists her, daß die deutsche Sprache aus den sogenannten großen Schulen ganz verbannt war? Und wie wenig Zeit wird auch da, wo sie einigermaßen das Bürgerrecht wieder erlangt hat, noch auf sie verwendet?' 'In den gelehrten Schulen nun wird zwar dafür gesorgt, daß die jungen Leute keine lateinischen Schnitzer machen dürfen, deutsche aber mögen sie machen wie sie wollen. Ist es nicht zum wenigsten toll, daß Deutsche eher richtig latein als richtig deutsch zu sprechen angehalten werden?' Volksschullehrer sprächen oft gar so schlecht wie ihre Schüler.

Verfasser vermißt ferner in den Schulen — Anleitung zum Beten aus dem Herzen. Mag es nun uns heutzutage befremdend klingen, daß ein durchaus nicht orthodoxer Mann eine solche Forderung an die Schule stellt, so ist sie doch für ihre Zeit beachtenswert als ein Kampfruf wider Formel- und Papageiengottesdienst, für freien Herzensausdruck. Und in diesem Sinne scheint die Forderung, das Beten aus dem Herzen, daher natürlich auch nicht zu früh, zu einer ordentlichen Schullektion zu machen, die Jugend zu freierem Ausdrucke ihrer innersten Wünsche zu erziehen und alles Mechanische hinauszuwerfen, auch heute noch ganz aktuell. 'Kann doch im gesellschaftlichen Leben auch der einfältigste Mensch sich darüber erklären, was er von Anderen begehrt, warum sollte denn nicht jeder auch in der Einsamkeit seinem Schöpfer sagen können, was er ihm zu sagen hat?'

Drittens vermißt Sintenis in den Schulen Unterricht über den menschlichen Körper, der früher leider als das irdische Gefängnis der himmlischen Seele angesehen worden sei. Die meisten Menschen sterben dahin, ohne über ihren eigenen Leib, die Quelle ihrer Empfindungen und Begriffe, ja ihrer Vernunft etwas Rechtes zu wissen.

Ganz ebenso findet der Verfasser, daß die Schulen nichts zur Stärkung des Gefühles für die Natur beitrügen. Dies solle vielmehr — im Gegensatze zur alten Möncherei — der Jugend zur Pflicht gemacht werden. Die Jugend bleibt und wird gleichgültig gegen die Natur, ihre Größe und Herrlichkeit, sie wird nicht angeleitet, im Schoße der Natur die reinen Freuden der Natur, die stärksten Stützen der Einfalt, der Sitten und des Charakters zu suchen. Sie wird dadurch zu den Possen- und endlich den Lasterfreuden hingeführt, die der übersättigte und unnatürliche Kulturmensch kennt. 'Sehen Sie doch nur unsere noch unverdorbenen Kleinen an; wo sind sie lieber, wo sind sie lustiger, wo springen sie mehr umher als im Freien? Es verräth aber grosse Unkenntnis der Welt, wenn man die Stärkung der Kinder in diesem natürlichen Gefühl für die Natur und für ihre Freuden nicht für Sache der Schulen, sondern für Sache der häuslichen Erziehung erklären will. Der bei weitem grösseste Theil der Eltern hat selbst dies Gefühl nicht mehr. Der ge-

meine Mann hat es völlig abgestumpft durch grobe Arbeit, durch Nahrungssorgen und durch Branntwein; der vornehmere durch Pharao, Ball, Pickniek und Punsch. Es ist Zeit, die höchste Zeit, daß die Lehrer sichs angelegen sein lassen, das Gefühl für die Majestät und für die Freuden der Natur in den Seelen ihrer Zöglinge fest und stark zu machen.... Prospekte von den herrlichsten Gegenden der Erde müssen an den Schulwänden hangen.... Aus den Schulen heraus muß an schönen Tagen gegangen werden, damit sie Hang bekommen, auf Höhen und in Thälern zu verweilen; damit sie den Fleis, die Ordnung und die Wohlthätigkeit in der Natur sich zum Muster machen; damit sie die Kunsttriebe der Thiere selbst wirksam sehen, heilsame Kräuter selbst sammeln und so Alles als gut und nötig schätzen lernen, was mit ihnen zugleich auf der Erde da ist.'

Aber schon 1793 hatte der Feldprediger D. G. G. Mehring an der Kasernenschule des v. Pfuhlschen Regimentes in Berlin ein Programm veröffentlicht mit dem Titel: 'Kann jugendliche Bildung, bes. der niederen Volksklassen, nicht auch mit vorzüglich glücklichem Erfolge neben der gewöhnlichen Schulerziehung zum Theil im Freyen stattfinden?' Also Unterricht im Freien schon 1793! Und nun eine Stelle bei Sintenis, an der die wackeren Bremer Lehrer und andere ihre Freude haben müssen:

'Da mit diesen Stärkungen des Gefühls für die Natur der Unterricht in den ersten Wahrheiten der Religion recht gut verbunden werden kann: so bedürfte es in der That keines besonderen sogenannten Religionsunterrichts in den Schulen, und man könnte die übrigen kirchlichen Zusätze dazu füglich den Predigern überlassen. Wieviel Lehrstunden würden dadurch gewonnen, die man jetzt noch mit Unterricht in den unfruchtbarsten Dogmen zubringt, die weder Nutzen noch Frommen stiften und die der erwachsene Christ hernach im ersten Jahre wieder vergisset, weil sie sich weder durch Praxis seines bürgerlichen noch seines häuslichen Lebens in seinem Gedächtnis im geringsten wieder auffrischen. In allen diesen ersparten Lehrstunden könnte dafür Moral gelehret werden, an welcher es jetzt ebenfalls in den Schulen noch sehr fehlt. Und doch — wo sollen auch diese die Kinder anders lernen als hier? Die Eltern geben leider größtenteils durch ihr Beispiel einen traurigen moralischen Unterricht; ... die Schulen müssen also ganz ausdrücklich Schulen der Moral sein; oder die Menschheit kommt in Ewigkeit nicht weiter. Jahrhunderte genug haben nun die spekulativen Sätze ihr Wesen zwischen den vier Schulwänden getrieben und der Gesellschaft nicht für einen Kreutzer Nutzen gestiftet; sollte man sie nicht endlich aus ihnen verweisen und die blos praktischen an ihre Stelle setzen, auf welchen das zeitliche und ewige Wohl Aller wie Einzelner, und Einzelner wie Aller beruhet?'

Der Unterricht müsse sich dem Alter und inneren Wachstume der Schüler anpassen,' für die Abgehenden sei eine Selekta einzurichten. 'Blos Selbstliebe und Menschenliebe müssen die Materialien zum moralischen Unterricht hergeben. Diese beiden zusammen machen die praktische Gottesliebe aus; jede andere Gottesliebe ist entweder Schwärmerei oder Heuchelei.' Das Evan-

gelienbuch ist erst zu lesen, wenn man schon lange lesen gelernt hat. Die evangelische Moral enthält bei all ihrer Erhabenheit Vorschriften, die nur für Märtyrer sind; hingegen fehlen andere, die uns jetzt äußerst obliegen. Humanität, Treue und Redlichkeit und die Pflicht, einem jeden das Seine zu lassen, sollen immer wieder betont werden.

Über Religion hatte sich schon Stuve a. a. O. S. 122 ähnlich geäußert. Religionsunterricht könne und solle in den ganzen jugendlichen Unterricht verwebt werden, aber ja nur nicht Religion als Wissenschaft. Dogmatik gehöre schlechterdings nicht für Schulen. Der Lehrer müsse die Jugend überzeugen, daß Gott die ganze Natur, sowohl in Ansehung des Körper- als Geisterreichs, nach gewissen ewigen und unveränderlichen Gesetzen regiere und auf keine unmittelbare Art den regelmäßigen Lauf der Natur unterbreche und zerstöre. Das Vorurteil einer unmittelbaren göttlichen Einwirkung sei die noch immer fortströmende Quelle der Barbarei, des Aberglaubens, folternder Leidenschaften, mannigfacher Unsittlichkeit und Verkehrtheit menschlicher Einrichtungen. Religionsunterricht und Religiosität wüchsen, wie die Erfahrung lehre, nicht im gleichen Verhältnisse, sondern es sei das Gegenteil der Fall.

Von anderen Schriften zur Reform des Religionsunterrichts im Sinne der Einführung einer über den Sekten stehenden modernen Staats- und Vernunftreligion und der Abstellung des Katechismusauswendiglernens nenne ich etwa nur Joachim Sigmund Georg Fischer, 'Notwendigkeit und Möglichkeit, einen zweckmäßigen Religionsunterricht in den niederen Schulen einzuführen', Dresden 1792, oder Gottfr. Ehregott Dippoldt, 'Über den Verfall der Schulen nebst Vorschlägen zu deren Verbesserung', Dresden 1792; Chr. Ad. Krahmer, 'Katechismus der Religion nach Grundsätzen der Vernunft und des Christentums', ebd. 1792. Oder J. P. L. Snells 'Neuen Katechismus der christlichen Lehre', Gießen, Hoyer 1793 u. ö. welcher nach einer Kritik des überlieferten, besonders auch des neuen Hannoverschen Katechismus einen modernen ohne Engel, Dreieinigkeit, hl. Geist u. dgl. theologische Spitzfindigkeiten bietet. Oder das Archiv der Erziehungkunde für Deutschland, Weißenfels und Leipzig 1792, 2. Bändchen, wo über den neuen Hannoverschen Katechismus gehandelt wird. Freilich war ein Mann wie der genannte Christian Friedrich Sintenis, Konsistorial- und Kirchenrat, Professor der Theologie und Metaphysik am Gymnasium zu Zerbst, einer der freisinnigsten Protestanten seiner Zeit. 'Erst denken, dann glauben' lautet eine seiner 'Neuen Predigten' (Leipzig, Crusius 1793). Und 'was Menschen sich nicht deutlich machen können, kann auch keine Lehre für Menschen sein' sagt er; oder 'wer dieser Geringsten einen ärgert, durch erbärmliche Art zu unterweisen, durch bloßes Auswendiglernen von Jugend auf die Religion verleidet, dem wäre besser. . . .' —

So fehlt denn bei Sintenis a. a. O. auch nicht als ein sozial äußerst wichtiger Punkt ein Kapitel über die Keuschheit, d. i. über sexuelle Aufklärung. Es argumentiert über die Notwendigkeit, die Jugend über diese Dinge, über den Fortpflanzungstrieb und seine Mäßigung zu belehren, ganz modern. 'Hier ist noch ein trauriger Blick in die Erziehung. Die Eltern

selbst bleiben diese Belehrung größtentheils ihren Kindern schuldig; entweder sie halten sie nicht für so wichtig als sie doch ist, oder eine falsche Scham macht, daß sie sich nicht an sie wagen, und so setzen sie ihr ganzes Vertrauen auf glückliche Unwissenheit, in der die Kinder bleiben sollen, welche doch bei der gegenwärtigen fast allgemeinen Jugendverderbnis schier unmöglich und überhaupt die zerbrechlichste unter allen Stützen der Tugend ist. Auf die Kanzel gehört diese delikate Materie nicht — es gibt keinen anderen Ort für sie als die Schule, wo Lehrer und Lehrerin mit ihrem Ansehen an die Stelle der Eltern treten.'

Zum Schlusse folgt ein Abschnitt über politische Bildung; in den Schulen sei ein zweckmäßiger Auszug aus den wichtigeren Landesgesetzen zu lehren, mit dem Ziele, die Jugend zur Einsicht in die Notwendigkeit und Wohltätigkeit der bürgerlichen Ordnung und in die historische Bedingtheit der Gesetze zu führen. Auch die Rechte der Menschen können gelehrt werden, nicht minder aber die Notwendigkeit, daß sie in jeder bürgerlichen Gesellschaft gewisse Einschränkungen im Interesse der Mitbürger und des Ganzen erleiden müssen. Der Verf. verspricht sich größten Nutzen von solcher Unterweisung.

Die Schulen sind die eigentlichen Pflanzstätten der Weisheit und Tugend und wahren menschlichen Glückseligkeit. Ihre Reform könne allenthalben nur mehr eine Frage der Zeit sein. Wie Knigge, Stephani oder Seidenstücker steht also auch Sintenis Schulwesen und Lehrerstand im vollkommenen Staate an vorderster Stelle, freilich in großem Gegensatze zur schnöden Wirklichkeit, die in bezug auf die materielle und soziale Förderung, wie auch die berufliche Ausbildung des Lehrerstandes durchschnittlich recht viel zu wünschen übrig ließ. Nur wenige Theoretiker scheinen sich voll bewußt gewesen zu sein, daß hier der Anfang aller Schulreform gemacht werden müsse.

In Hinsicht auf die Theorie des Lehrplanes, seinen natürlichen organischen Aufbau sowohl für Elementar- als wissenschaftliche Schulen gebührt eine hervorragende, höchst interessante Stellung dem bekannten Oberkonsistorial- und Schulrat, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin Friedrich Gedike, dessen Schrift 'Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts', Berlin, Johann Friedr. Unger 1791, 86 S., von allen Pädagogen recht fleißig gelesen werden sollte. Eine flüchtige Inhaltsangabe wird diesen Wunsch rechtfertigen. Mit dem Lesen werde zu früh begonnen, das Kind kann unstreitig schon sehr viel lernen, ehe es nötig ist, es lesen zu lehren. Sprache war schon da, ehe die Schrift erfunden war. Zuerst die Sachen, dann erst die Zeichen für die Sachen. Jedenfalls zuerst sprechen, dann lesen. Weg mit den Büchern! Daraus lernt man nie denken, sondern höchstens andern nachdenken.

Lesen ohne ABC und Buchstabieren! Zuerst das Ganze, dann die Teile; das mechanische Buchstabieren ist eine Qual für die Kinder. Zeichnen müsse dem Schreiben vorangehen! Viel Kopfrechnen ohne Schreiben! Religionsunterricht werde viel zu früh und gedächtnismäßig betrieben.

Beim Lernen fremder Sprachen ist die Sprechmethode ('Schwatz-

methode' nannten sie die Gegner) die natürliche, Französisch gehe dem Lateinischen voraus.

Auch im höheren wissenschaftlichen Unterricht empfiehlt G. eine natürliche Ordnung: zuerst Naturwissenschaften, Mathematik, Geographie, Geschichte, dann erst Sprachen.

Hier findet sich schon deutlich ausgesprochen die Idee des rückläufigen Geschichtsunterrichts (S. 71 f.). 'Da sich der jugendliche Geist natürlich weit lebhafter für das was geschieht oder vor kurzem geschehen ist, als für längst vorgefallene Begebenheiten interessiert — so wird freilich der zweckmäßigste Stoff des ersten historischen Unterrichts die allerneueste Zeitgeschichte sein. Überhaupt glaube ich, daß es für den historischen Elementarunterricht sehr zweckmäßig sein würde, nach gewissen bestimmten Abschnitten rückwärts die Historie vorzutragen. So viel wenigstens fällt in die Augen, daß es ganz unzweckmäßig ist, so gewöhnlich es auch sein mag, mit der alten Historie anzufangen. Die Geschichte des Vaterlands und die Geschichte des XVIII. Jahrh., oder allenfalls der Zeitraum von der Reformation an sollen offenbar früher studiert werden als die Geschichte der assyrischen und persischen Monarchie.' Freilich für die künftigen Gelehrtenschüler muß die alte Geschichte zur Lektüre der alten Schriftsteller nicht zu lange zurückgesetzt werden. Die Grenzen zwischen Schul- und Universitätsunterricht müssen jedenfalls in allen Gegenständen beobachtet werden. —

Ich erwähne noch einzelnes obenhin; so daß sich gelegentlich einer Besprechung von Schriften über das berühmte Pädagogium zu Ilfeld (Heyne und Pätz waren seine Rektoren) in der N. Allg. D. Bibl. 1794, 9. Bd., bereits der Gedanke einer Einheitsuntermittelschule sowohl für Zöglinge, die eine gelehrte Ausbildung erhalten sollen, als auch solche, die nur eine gemeine bürgerliche erlangen sollen, etwa bis zum 15. Lebensjahre, ausgesprochen findet; daß auf eben diesem Pädagogium, welches nur Zöglinge nach zurückgelegtem 15. Lebensjahre aufnahm, im Geographieunterricht Zeitungen gelesen wurden; daß aber dieses Pädagogium sich auch zu einer vorzüglichen Vorbereitungsanstalt für die Universität ausgestaltete, indem da im letzten Jahre die künftigen Hörer der verschiedenen Fakultäten antike Autoren ihres Faches lasen oder eine enzyklopädische Einführung in ihr künftiges Berufsfach empfingen und damit eine Forderung erfüllt war, die Sulzer, Stuve (a. a. O. S. 121) oder E. J. Koch ('Hodegetik für das Universitätsstudium in allen Facultäten', Berlin, Franke 1792) aufgestellt, bzw. literarisch verwirklicht hatten und über die auch heutzutage, meine ich, vielleicht einmal ernstlich geredet werden sollte.

Mit einem Hinweise will ich schließen. Es ist die Tatsache, daß unsere Zeit auch schon das Prinzip der schöpferischen Selbstbeschäftigung der Kinder, das Prinzip des Arbeitsunterrichts, den Wert der Handarbeiten aller Art auch für Knaben, gefunden und trefflich entwickelt hat.

Indem ich den Namen Johann Heinrich Gottlieb Heusingers (1766—1837) hierher setze, der in seinen Schriften 'Ueber die Benützung des bei Kindern so thätigen Triebes beschäftigt zu seyn. Eine pädagogische Abhand-

lung.' Gotha, Perthes 1797 und 'Die Familie Wertheim. Eine theoretisch-praktische Anleitung zu einer regelmäßigen Erziehung der Kinder.' Gotha, Perthes 1798—99, 5 Th. die Vorzüge des Handarbeitsunterrichts nach seiner sozialen, psychologischen, ethischen, ästhetischen Seite entwickelt und uns damit längst das Schlagwort von der künstlerischen Jugenderziehung vorweggenommen hat (vgl. Die Familie Wertheim I 64. 153 ff.), glaube ich gerade in unseren Tagen für mein bescheiden Teil eine Art Ehrenschuld abgetragen zu haben. Nach den vorstehenden Ausführungen mag der dringende Wunsch ausgesprochen und gerechtfertigt sein, daß das Studium der pädagogischen Literatur unserer klassischen Zeit, zumal auf den Hochschulen, aber auch sonst, allen künftigen Jugenderziehern mehr als bisher Berufspflicht und Herzenssache werden möge.

JOHANN VON RIST, RECTOR CRACOVIENSIS

Ein Kultur- und Sittenbild aus dem Schulleben des XVIII. Jahrhunderts

Von Heinrich Schnell

Die Stadt Krakow, an einem langen buchtenreichen See gelegen, stammt aus der ersten Hälfte des XIII. Jahrh. Der Ort ist in der mecklenburgischen Geschichte als Huldigungsstätte in mehreren Jahrhunderten bekannt, während er in der niederdeutschen Kirchengeschichte durch eine Judenverfolgung und eine mit dieser in Verbindung stehende Heiligenblutsverehrung sich einen Namen erworben hat. Die Einwohnerzahl ist nie bedeutend gewesen, heute beträgt sie ungefähr 2000.

Die Bildungsverhältnisse in dieser kleinen Stadt hingen während des Mittelalters aufs engste mit dem Kollegiatstift in der benachbarten Stadt Güstrow zusammen. Das Kapitel besaß nämlich das Patronat der sehr reichen Krakower Kirche und besetzte die Pfarrstelle mit einem seiner Kapitelsherren, die nach der Sitte der Zeit das Amt durch Vikare verwalten ließen.

Die Reformation suchte die vorhandenen Renten aus Annen-, Marien- und Leichnamsmessen für Kirche und Schule nutzbar zu machen. Und so konnte im XVI. Jahrh. ein Küster seines Amtes walten, der in der Vesper den Katechismus ablas und das Examen in demselben abhielt. Einen großen Umfang kann also die Bildung der jungen Krakower nicht erreicht haben. Dazu stimmt auch die Tatsache, daß in dem ganzen Jahrhundert nur drei von ihnen die Lust verspürten, eine Universität zu beziehen.

Günstiger lauten die Nachrichten aus dem XVII. Jahrh. Der 'Schulmeister' hat in Rostock etliche Jahre studiert, ist auch Hauslehrer in adligen Häusern gewesen; er besteht in der Visitation sehr gut; aber er will ins geistliche Amt; die Gehaltsverhältnisse sind gar zu kümmerlich. Der Titel 'Kantor', welcher gegen das Ende des Jahrhunderts zuerst erscheint, konnte ohne Zweifel über die Armseligkeit des Gehaltes nicht hinwegtäuschen. Häufigere Vakanzen traten ein und ließen die Schulknaben verwildern.

Mit dem Jahre 1752 taucht in der Schulgeschichte Krakows der erste 'Rektor' auf; er hieß Johann Lorenz Gottfried von Rist.[1])

---

[1]) Die Darstellung stützt sich auf Originalakten des Hauptarchivs zu Schwerin und des Superintendenturarchivs zu Güstrow. Geh. Archivrat Dr. Grotefend zu Schwerin verdanke ich folgende Mitteilungen: Am 28. Mai 1748 wird Johannes Laurentius Gottfried v. Rist Wedelensis Stormarsus in Rostock immatrikuliert (Hofmeister, Matrikel der Universität Rostock, IV 250). In seinem Abschiedsgesuch vom 28. Febr. 1758 nannte er sich in der Unterschrift 'Holsatus'. 1755 berichtet der Superintendent Rönnberg über ihn, er sei zum Predigen geeignet, 'wenn dasjenige, was noch vom wilden Feuer bei ihm angetroffen werden

Johann von Rist war 1729 zu Wedel in Holstein geboren, ein Urenkel des Liederdichters Johann von Rist. Er hatte zu Rostock studiert und sich in einem flehentlichen Bittschreiben bei dem Herzog Christian Ludwig von Mecklenburg-Schwerin um die vakante Schulstelle in Krakow beworben, 'durch widriges Schicksal gezwungen, mit schmalen Bissen vorlieb zu nehmen', 'nicht zum Schulmann geboren'. Im Oktober 1752 trat er sein neues Amt an.

Er stieß auf sehr ungünstige Verhältnisse. Der Bürgermeister Staak war kein Freund von Kirche und Schule, weder von ersterer, da er sich vierzehn Tage nach dem Tode seiner ersten Frau wieder verheiraten wollte, aber auf Widerstand gestoßen war — auch ging das Gerede, er habe Kirchengelder unterschlagen und sich des Holzdiebstahls in dem benachbarten Forst schuldig gemacht —, noch von jener, denn dem Vorgänger Rists hatte er einmal neun Gänse totgeschlagen, es aber vor Gericht büßen müssen. So machte er auch dem neuen Rektor das Leben sauer, indem er Beschwerden über ihn gerne, Beschwerden des Rektors jedoch über schul- und zahlsäumige Eltern nicht annahm.

Auch der Pastor Scheinert spielte im Schulleben eine Rolle. Er hatte des Sonntags nach geendigter Predigt das Katechismusexamen abzuhalten und in der Woche die Schule fleißig zu inspizieren. Letzterem Amte entzog er sich gern; 'er ist ein solcher Inspektor, der lieber des Nachmittags sich seiner Ruhe bedient und mich' — so klagt Rist — 'allein die Lämmer hüten läßt'. Seine Pädagogik scheint nicht eben gut gewesen zu sein, was aus den oft von ihm gebrauchten Fragen hervorgeht: 'Was ist drei oder fünf?' Auf seine Einkünfte dagegen hielt er sehr genau, auch darauf, daß er stets zu den Hochzeiten geladen oder mit 8 ß entschädigt wurde. Zum Mahl brachte er dann wohl seine Frau und seine Schwägerin, die verwitwete Kantorin Behrens, mit und wußte es so anzustellen, obwohl dies Observanz war, daß der Rektor nicht geladen wurde.

Es fehlen nur noch die Eltern; dann haben wir alle Personen, welche im

---

mag, durch reifere Jahre mehr wird erloschen sein'. Danach ist er jung zum Studium gekommen und etwa 1729 geboren. Clemann sagt in seiner Handschrift (Geh. und Hauptarchiv zu Schwerin), er sei ein Enkel des Dichters Johann Rist. — Diese Notizen fand ich durch einen Fund auf der Domschulbibliothek zu Güstrow bestätigt; in einem Manuskript von Ristens Hand nämlich befindet sich die folgende Eintragung, welche die Familiengeschichte des durch die Jubelfeier vom 8. März 1907 noch ziemlich bekannten Liederdichters Johann Rist, der als comes Palatinus und Pastor zu Wedel in Holstein 1667 starb, beleuchtet. Es heißt von Rists eigener Hand: Ich bin geboren anno 1729 d. 2. Oktober. Mein Vater war Johann Gottfried von Rist, Kön. Dän. Consistorialassessor, Vicarius des hamburgischen Tumkapitels und Pastor zu Wedel; Großvater väterlicherseits Joh. Caspar von Rist, Kön. Consistorialassessor und Subsenior, Vicarius des hamburgischen Tums und Pastor zu Wedel an der Elbe; Eltervater Johann Rist, Kais. Pfalz-Hofgraf, Kön. Dän. Consistorialassessor, Herz. Meckl. Geh. Rat und Consistorialrat, edel gekrönter Poet, hamburgischer Vicarius, Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft und Pastor zu Wedel, dessen Adel 1693 renoviert und mit der Erbpfalz-Hofgrafenwürde vermehret worden. Meine Mutter stammt her von dem Westphalen- und Sommern-Geschlechte. . . . Ich habe mich 1753 verehelicht mit einer Riedeln aus Rostock, deren Geschlecht sich ehedessen im Brandenburgischen berühmt gemacht. –

Schulleben Krakows eine Rolle spielten. Diese waren von dem Nutzen einer guten Schulbildung noch recht wenig überzeugt, indem sie ihre Kinder ungern in die Schule schickten. Die einen entschuldigten sich mit Armut, weil sie den Schulschilling nicht erschwingen, die andern mit der Fülle der Feld- und häuslichen Arbeiten, weil sie die Hilfe der Kinder nicht entbehren konnten; noch andere hielten sie aus Bosheit und Lust am Widerstreben zurück, einige auch, weil ihre Sprößlinge wegen angeerbter minderer Veranlagung keinen ihres Standes würdigen Platz in der Rangordnung erobern konnten. So kam es, 'daß der Rektor oft nur sechs, zuweilen nur drei Kinder in der Schule vor sich hatte, meistens nur solche, die zur Arbeit noch nicht herangezogen werden konnten'. Dabei waren aber die guten Krakower sehr kritisch gesonnen, einige wollten nur Katechismusfragen, andere nur Sprüche gelernt wissen, noch andere mäkelten an dem Lektionsplane, so daß der Rektor 'fast jedem Holzhacker den Lektionsplan zuschicken mußte'. Die Schuld dafür, daß manche Kinder nichts lernten, hatte nach der Meinung dieser Schulfreunde der Rektor. Dennoch durfte er nicht mit Strafmitteln vorgehen. 'Ich wäre unglücklich', klagt Rist, 'wenn ich einen Knaben strafte, der die Ochsen und Kälber gehütet und deswegen die Kirche versäumt; denn hier ist ein Kalb lieber als die Seele, und ein Ochse wird hier höher geschätzt als Gott'. 'Ich würde unter den Henkersknechten oben anstehen und mir von den Eltern anwünschen lassen, daß mir der Teufel meinen Hals zerbrechen möge.' So machte denn Rist die Eltern mit Recht für seine geringen Erfolge verantwortlich. 'Ich bin unschuldig in meinem Gewissen, daß ich in der Schule pflanze, die Eltern aber zu Hause nicht bebegießen und dadurch Gott wehren, sein Gedeihen zu geben.'

Das waren die Verhältnisse, in denen Johann von Rist seine Wirksamkeit entfalten sollte. Wir verstehen seine Seufzer, wenn er nicht ohne Witz an den zuständigen Superintendenten Zander zu Güstrow schreibt:

> 'Daß ein jeglicher Tag seine eigene Plage habe, erfähret wohl niemand merklicher als eben ich, der ich mit jenem Schulmanne seufzen mag: *Gratia rara, labor certus, cum pulvere paedor praemia sunt mei certa magisterii.* Meine beschwerlichen Vorrichtungen folgen einander täglich, *redeunt cum luce labores*, und jede hat ihre besondere Last, daß ich oft jenem Manne Beifall gebe, welcher gesagt, *se malle potius Augiae stabulum repurgare quam in pulvere scholastico desudare.* Dabei erfahre ich auch, daß (wie Frischlinus schreibet) *praeceptor persona, quae cum gemitu officium facit*, und daß Ovidius nicht unrecht das Schulhalten *humili arte duram famem depellere* genennet.'

Zu den Amtspflichten unseres Rektors gehörte zuerst die Leitung oder, da die Knaben ihn häufig im Stich ließen, die Ausübung des Kirchengesanges in der Vesper am Sonnabend abend, im Hauptgottesdienst am Sonntag vormittag und im Nachmittagsgottesdienst; 'Stellmacher Peters' half ihm öfters dabei. Das ergab unter Umständen eine Leistung von 16—17 ganzen Gesängen, die um so schwieriger war, wenn Rist auch gleichzeitig zu predigen hatte; 'dann ich also mich zur Kanzel hinauf- und herunterschreien muß und nicht so viele Zeit behalte, ein wenig Luft dazwischen zu holen oder einen Seufzer zu Gott

abzuschicken.' Der Rektor war nämlich zu den nachmittäglichen Katechismuspredigten verpflichtet — dafür erhielt er 20 Taler aus der Kirchenkasse; er predigte auch im Hauptgottesdienste, sooft der Pastor auf einem benachbarten Filialdorfe zu amtieren hatte — dafür erhielt er 6 Scheffel Roggen; er hatte auch die Frühpredigt an den Festtagen zu leisten — meist fiel diese jedoch aus; er hatte den Pastor zu vertreten, wenn dieser auf einer verwaisten Pfarre predigte oder Amtsbrüdern das Abendmahl reichte — dafür erhielt er nichts; er hatte endlich auf einem zweiten Filialdorfe zu predigen, wenn der Pastor in dem ersten war — dafür erhielt er auch nichts, vielmehr hatte er noch die angenehme Aufgabe, hier den Gottesdienst selbst 'einzuläuten'. Allerdings er verbat sich diesen niederen Dienst wie auch den des Uhrenaufziehens und 'Seigerstellens' zu Krakow.

Hiermit waren die kirchlichen Dienste noch nicht erledigt. Der vielbeschäftigte Mann mußte auch die Orgel spielen. Dafür erhielt er das Recht, monatlich einmal die Becken an den Kirchtüren durch den Küster ausstellen zu können. Sie erbrachten gewöhnlich 4 ß, von denen der Küster jedoch 1 ß zu fordern hatte. Das war wenig; Rist bat denn auch um Erhöhung der Einnahme: Er will den 1 ß sparen, indem seine Kinder die Becken aussetzen; die Leute werden mehr geben, wenn vorher kein Klingelbeutel geht: er will das Recht haben, Plätze auf dem Orgelchor zu 'verheuern'; er will eine Holzlieferung haben; er bittet um die Anstellung eines Bälgetreters sowie um Reparierung der Orgel, die nur noch zwei Stimmen habe.

Die kirchlichen Verrichtungen erstreckten sich auch in die Schulzeit hinein. Der Rektor sang bei Hochzeiten, den sog. 'Brautmessen', er sang auch bei Leichenprozessionen und zwar, wenn ihm der Gesang bestimmt wurde, für 4 ß, wenn sein Gesang extra gewünscht wurde, für 8 ß.

Das ist in der Tat eine gewaltige Arbeitslast, die dem wackeren Rektor oblag. Dazu kannte er keine Ferien. Die Hundstagsferien nämlich, 'welche allen Lehrern und Schülern in Teutschland zur Erfrischung dienen', beschränkte ihm der Pastor als Schulinspektor auf einige freie Nachmittage. Rist rechnet 1600 Stunden heraus, die er jährlich in der Schule zubringt.

Hiermit sind wir bei dem Hauptamte des Rektors angelangt, seiner Schultätigkeit.

'Eingeschult' waren neben den Krakower Kindern die aus den beiden Dörfern Mölln und Bossow. Letztere kamen nie, erstere nur spärlich und unregelmäßig, wie wir gesehen haben.

Seinen Lektionsplan gibt Rist so an:

> 'Die Schulstunden und lectiones werden so beobachtet, wie es hier nach Anweisung der Kirchenordnung und hiesigem Gebrauche jederzeit weise gewesen, und zwar
>
> des Vormittags:
>
> Von 7 bis 8 Uhr wird gesungen, ein Hauptstück des Kleinen Katechismus gebetet, ein Morgensegen aus Schmolckens Andachten gelesen, von jedem Kinde ein Gebet gebetet und ein Kapitel aus der Bibel gelesen.

Von 8 bis 9 Uhr wird der Große Mecklenburgische Katechismus von denen großen Schülern, von denen kleinen aber der Kleine erlernet und aufgesagt.

Von 9 bis 10 Uhr wird von denen großen geschrieben, von denen kleinen aber gelesen.

Von 10 bis 11 Uhr informiere ich privatim im Lateinischen, in der Geographie und im Zeichnen.

Von 11 bis 12 Uhr wird gespeiset.

Von 12 bis 1 Uhr wird wieder gesungen, ein Kapitel aus der Bibel gelesen und das sonntägliche Evangelium gelernet.

des Nachmittags:

Von 1 bis 2 Uhr wird geschrieben und gelesen.

Von 2 bis 3 Uhr nehmen einige das Latein vor, einige lernen Psalmen und Sprüche, einige aber lesen; endlich aber wird ein Abendsegen gelesen, gebetet und gesungen.

Von 3 bis 4 Uhr informiere ich wieder privatim wie von 10—11 Uhr.

des Abends:

Von 7 bis 8 Uhr im Winter unterrichte ich erwachsene Leute im Schreiben.'

Rist gibt dazu noch folgende 'Ausführungsbestimmungen':

'Diese lectiones werden in den Schulen unausgesetzt getrieben. Den Katechismus müssen alle die, so fähig und groß sind, lernen. Den Kleinen Katechismus müssen zwei Knaben des Sonntags in der Kirche beten. Das Schreiben haben viele bei mir zum größesten Vergnügen ihrer Eltern gelernt, wovon ich verschiedene Schreibbücher aufweisen kann. Das Evangelium lasse ich dem alten Herkommen nach von denen Erwachsenen memorieren. Das Latein zu lernen steht jedem frei, und der Herr Pastor verlanget, ich soll die Kinder alle dazu zwingen; aber was soll der Kuh Muskaten? Mit den vorgenannten notwendigeren Sachen gehet die Zeit ganz hin, daher ich das Lateinische nur privatim hauptsächlich vornehme. Privatstunden halten nur zwei Knaben anitzo, denen ich zwei gratis zugefüget; ehemals hielte ich jedem solche Stunden gratis, aber ich hatte Undank und Ärgernis zum Lohn.'

Die Einnahmen unseres Rektors standen in keinem Verhältnis zu seiner Arbeit, sie waren vielmehr sehr kärglich. Wir wollen ihn selbst reden lassen; er zählt die einzelnen Posten so auf:

1. Das Schulgeld

ist gar zu wenig und stammet vermutlich noch aus denen Zeiten her, da man von 50 rtlr. reichlich leben konnte; damals begegneten sich auch noch Liebe und Treue, und ein treuer Lehrer ward durch Geschenke bereichert. Solches Verhalten ist aber jetzo altväterisch geworden, und es befürchtet jeder eine bübische Sünde zu begehen, wenn er durch seine Freigebigkeit oder durch eine billige Verbesserung des verächtlichen Gehalts ein neues Recht einführen ließe.

Quartaliter habe ich von jedem Kinde, das lesen lernet, 5 ß, und die da schreiben, geben 1 ß mehr. Auch von denen, die zum Abendmahl gehen sollen, und bei welchen mehr Mühe als bei denen anderen anzuwenden ist, bekomme [ich] nur 5 ß, da doch sogar die benachbarten Dorfschulen 12 ß erhalten.

Mein geringer Sold ist anbei elend und schwer zu erhalten und zwar

a) wegen der vielen Entschuldigungen, denn sie sagen teils: Meine Kinder sind ja nicht unausgesetzt zur Schule gegangen, oder wir können

nichts geben, wir haben nichts. oder wir müssen unser Geld zu Brot gebrauchen.

b) Wegen der losen Worte, da ich oft den Bescheid erhalte: Wir wollen nicht darmit weglaufen, er kann passen, oder ist er schon darauf verhungert? Was haben meine Kinder wohl gelernet?

c) Wegen der Schulbedienung. Ei, heißt es — wenn ich Jahr und Tag geborget —, daß er das noch fordert! Hat er nicht lange seine Bezahlung gehabt?

d) Wegen des Dingens. 5 ℛ ist mir zu viel, viele bieten die Hälfte.

2. Das Predigtgeld

sind 20 Taler. Dazu gab ehemals auch die Stadt 10 ℛ.

3. Das Speisegeld

machet den größesten Teil meiner Hebung aus und machet 31 Taler, die ich leider zu meinem großen Jammer bei wenigen Schillingen einnehme, und mir was in der Haushaltung Nötiges davon anschaffen kann, daß ich also öfter in bettelmäßiger Armut leben und das meinige weder mit Güte noch mit Gewalt erhalten kann, worüber schon meine Vorfahren gar sehr geklaget, denn

a) wird zu dessen Eintreibung kein Ernst gebrauchet, ja der hiesige Stadtvoigt und Bürgermeister freuen sich, daß ich auf solche Art in ein elendes Leben gestürzet werde.

b) Oft werden hier solche blutarme Winkelsmänner gewählt, die, wenn sie mein Geld eingefordert, es zu ihrer Notdurft verwenden.

c) Teils sind hiesige Bürger auch so arm, daß sie zu der bestimmten Zeit nicht abtragen können, und wenn sie desfalls oft angefordert werden, so werden sie auch gram.

4. Accidentien.

Hiob c. 7 v. 3: Ich habe wohl ganzer Monden vergeblich gearbeitet. Meine ganze jährliche Hebung hochgerechnet ist bar 65 Taler.

Dazu kommen 7 Scheffel Roggen; 7 Brote, 19 Mettwürste, 21 Scheffel Hafer, $2\frac{1}{2}$ Schock Eier, und dieses ist es alles.

Ein Studier-Baum muß mir von Rechts wegen gegeben werden, der aber immer kleiner und immer 'bemurret' wird.

Die übrigen obengenannten Hebungen werden alle so elend abgepasset, daß weder Gewissen noch Billigkeit dabei beobachtet wird.

Hieraus ist nun zu ersehen, daß ich Esels Arbeit bei 'Zeischenfutter' (= Zeisig), und also schlechtere Tage habe als ein armer Knecht; der arbeitet des Werkeltags. Der Sonntag ist sein Ruhetag, nach vollendetem Jahre hat er bei freier und unbesorgter Kost seinen Lohn erübriget, der ihm ohne Murren und Aufrücken auf einem Brette hingezählet wird, da ich bei täglich anhaltender Arbeit zu kurz komme und schuldig werden muß, indem ich mit meinem Gehalte nichts anfangen kann, weil ich niemals mit einem Male soviel erhalte, daß ich mit Vorteil meine Notdurft im großen kaufen kann, sondern immer vor ein paar Schilling anzuschaffen, was man sonst bei talerweise besser kaufet, mich gezwungen sehe.

Wir werden die Klagen unserm Rektor nicht verdenken können, umsoweniger, als er arme Kinder nach den Anweisungen der Kirchenordnung un-

entgeltlich unterrichtete. Wir geben ihm vielmehr recht, wenn er in seiner Eingabe recht energisch den Passus derselben Kirchenordnung betont, welcher lautet: Die Lehrer sollen 'austräglich' belohnet werden, ihren Lohn auch zur rechten Zeit bekommen.

Eine ziemliche Einbuße in seinen Einnahmen erlitt der Rektor durch die Winkelschulen, welche zwar verboten waren, aber doch von dem nachsichtigen Magistrate und dem feindseligen Pastor geduldet wurden. Da unterrichtete 1. die verwitwete Kantorin Behrens, 2. die Frederichsche, 3. die alte Witwe Vogtin. Die Frederichsche war sogar so findig gewesen, im Winter eine Abendschule einzurichten, und sie gewann dadurch außerordentlichen Zulauf Auch die übrigen hatten genügend Schüler und Schülerinnen; das machte, weil sie von Verwandten und Bekannten protegiert und unterstützt wurden, der Rektor aber 'nicht in Krakower Wasser getauft' war. Außerdem war dies den Eltern bequemer, da ihre Kinder jeden Tag die Schule versäumen konnten — beim Rektor mußten sie quartaliter bezahlen; hinzu kam auch, daß die Mädchen zugleich nähen und stricken lernten. Der Rektor meinte nämlich, daß erst der Unterricht im Christentum, hernach der Nähunterricht kommen müsse.

Der Pastor hätte nun diese Nebenschulen verbieten müssen, er konnte die Kinder, welche sie besuchten, von der Konfirmation zurückweisen, ja er mußte es nach einer Anweisung des Superintendenten. Allein sein verwandtschaftliches Verhältnis zur 'Kantorin Behrens' bestimmte ihn zum Stillschweigen Der Rektor aber klagte, daß man ihm sein Brot nähme, ja er berief sich auf göttliche und menschliche Ordnung, auf den Apostel Paulus im 1. Tim. 2, 12: *Mulier taceat in ecclesia*, und auf die Revidierte Kirchenordnung.

Überhaupt taten die Schulbehörden nicht recht ihre Schuldigkeit. Wir sahen das schon beim Pastor Scheinert, der sein Mittagsschläfchen der Schulinspektion vorzog. Auch im ganzen Lande war es damals schwerlich besser. Wenigstens läßt eine Verordnung vom 1. Juni 1756, die der eben zur Regierung gekommene um Mecklenburgs Schulwesen hochverdiente Herzog Friedrich erließ, tief blicken. Wir verdanken die Kunde von dieser unserm Rektor v. Rist, der sie seinem Bericht einfügt, und der es sich gefallen lassen mußte, daß sein Feind, der Pastor, sie von der Kanzel ablas und mit einem kleinen Zusatz versah. Sie lautet:

Friedrich, von Gottes Gnaden Herzog zu Mecklenburg p. p. p. p.

Unsern gnädigsten Gruß zuvor. Wohlwürdiger etc. Wann uns glaubhaft berichtet werden will, daß nicht allenthalben die nötige Aufsicht auf die Schulen sowohl in denen Städten als auf dem Lande gewendet werde, gleichwohl die Erziehung rechtschaffener Mitglieder des gemeinen Wesens ein Haupterfordernis zur Wohlfahrt desselben, folglich auf keine Weise zu verabsäumen ist, so wollen wir euch hiermit gnädigst und ernstlich an dasjenige, was unsere Kirchenordre in diesem Betreff vorschreibet, sowohl in Ansehung eurer selbst erinnert, als auch euch hiermit aufgegeben haben, in Unserem Namen ein gleiches allen Ehren Praepositis und Pastoribus der euch anvertrauten Superintendentur nachdrücklichst einzuschärfen

und darüber zu halten, 'indem wir der Bosheit nicht länger nachsehen wollen'. (Diese Worte hatte nach Auffassung des Rektors der Pastor zugesetzt.) An dem etc. Und wir etc. Dat. auf uns. Feste Suerin d. 1. Jun. 1756.

Ad Mand. Ser. proprium
Herzogl. Mecklenb. zur Regierung verordnete
Geheime und Räte
GKB v. Ditmar.

Fleißig jedoch besuchte die Schulinspektion die Examina. Diese fanden sonntäglich in der Kirche statt, dergestalt, daß der Pastor den Großen (Landes-) Katechismus und die Sprüche sowie das Evangelium und die Predigt, letztere nach ihrem Inhalt, hersagen ließ. Das jährliche öffentliche Examen wurde von der Kanzel abgekündigt; Magistrat und Gemeinde wurden dazu eingeladen. Der Pastor in Krakow pflegte allerdings auch diejenigen einzuladen, welche sich über den Rektor zu beschweren hatten — im übrigen Mecklenburg fiel dies weg, wie Rist hervorhebt. Gewiß blieb auch die Tatsache auf Krakow beschränkt, daß die Herren vom Rat 'miteinsprachen'. Wir können es Rist hierbei nicht verargen, wenn er um eine Anweisung für den Magistrat bittet, 'Sirachs Regel nachzuleben, der ihnen zuruft Kap. 23: Lieben Kinder, lernet das Maul halten.' 'Denn', fährt er mit Recht fort, 'so unbillig unsere Zeiten auch gegen die Schulmärtyrer, die an einem langsamern Feuer als Laurentius gepeiniget werden, so ist es doch noch nicht so weit gekommen, daß Handwerksleute, Fischer und Krüger das Zepter über die Musen halten, so ungescheut sie auch mit frechen Händen darnach gegriffen.'

Unserem Schulidyll fehlt nur noch die Beschreibung des Schulhauses. Hier ist sie mit Rists eigenen Worten: 'Das Schulhaus ist eine schlechte Hütte, die nie in gutem Stande gehalten wird, und sind wohl eher die Stuben darinnen in 19 Jahren nicht ausgeweißet worden; mit genauer Not habe [ich] es vor einem Jahre so weit gebracht, daß die alten bebenden Fenster mit neuem Blei versehen wurden; doch geschahe dieses nur in der Stuben, die übrigen hängen noch so elend, daß sie täglich auszufallen dräuen. Im Rauche müssen wir ersticken, denn das Haus hat nach der durchgängig in Krakow eingeführten bäurischen Mode keinen Schornstein, die Diele ist voller tiefer Gruben, so daß wir und Leute, die zu uns kommen, sehr oft darüber fallen und Gott danken, daß sie die Füße nicht abgebrochen.'

Ich füge dieser Beschreibung nur die eine Notiz hinzu: Das Einheizen besorgten die Schulkinder selbst, indem sie das nötige Holz von Hause mitbrachten. Rector Cracoviensis hatte infolgedessen nie über zu hohe Temperatur zu klagen! —

Wer könnte es Rist verdenken, daß er gern den Staub Krakows von seinen Füßen geschüttelt hätte! Nach zweijähriger Wirksamkeit petitionierte er bei der Regierung, sie möge 'ihn aus dem Schulstaub reißen und den verleideten Märtyrerstand in einen andern verwandeln'. Zugleich trug er dem Landesherrn sein Leid in einem langen Klageliede vor, aus dem hier folgende Strophen Platz finden mögen:

O möchte Dich nicht jetzo stören
die Pracht, die Deinen Thron umfaßt,
mit kurzen Worten anzuhören
den Abriß meiner schweren Last:
Tagtäglich bin ich sieben Stunden
an meine Märterey gebunden,
das Schulamt nenn' ich so mit Recht,
denn ich muß viele Mühe haben
bei lauter unerzog'nen Knaben,
und die Belohnung ist zu schlecht.

Wenn nun ein Vierteljahr vergangen,
so habe ich für jedes Kind
fünf kahle Schilling zu empfangen,
die schwer oft zu erhalten sind;
denn vielen muß ich lange borgen;
zuweilen muß ich gar besorgen,
es sterbe von den Eltern wer,
so spricht {der, welcher / die, welche} noch im Leben:
Das hat mein {Mann / Weib} ihm längst gegeben!
Wo nehm' ich denn das Meine her?

Ein Handwerksmann führt bittre Klage,
wie er mir diesen Lohn erlegt,
da er ja doch in einem Tage
dreimal so viel zu heben pflegt.
Wenn viele mir das Schulgeld bringen,
so fangen sie gar an zu dingen:
fünf Schilling (heißt es) sind zu viel!
Teils denken mir es abzuzanken
und stehn darbei in den Gedanken,
Schulhalten sei nur Kinderspiel.

Geduld muß ich als Hiob haben,
sonst stürmeten sie mir das Haus;
und züchtigte ich manchen Knaben,
wie schölte mich die Mutter aus!
Gäb' ich dem Buben gute Worte,
so hieße es an diesem Orte:
Er ist den Schülern gar zu weich;
kurz, nimmer wird es recht getroffen,
hier hat man keinen Ruhm zu hoffen,
auch bleibt der Lohn bei allem gleich.

Der Sabbat winkt zu neuen Pflichten,
dann bin ich Kantor, Organist,
ich muß das Predigtamt verrichten,
so oft es Fest- und Sonntag ist;
ich muß mich selbst zur Kanzel singen
und so mich auch herunter bringen;
oft muß ich halbe Meilen gehn,
entlegne Kanzeln zu besteigen,
der andren Sachen zu geschweigen,
die nebenher noch oft geschehn.

Schwer ist mein Amt, das liegt am Tage.
Was bringet aber alles ein?
Es kann, wenn ich die Wahrheit sage,
kaum über sechzig Taler sein;
Ich, Weib und Kind, wir wollen leben
und haben wenig einzuheben;
oft muß ein saures Apfelmus
die ganze Tafel bei uns decken,
und pfleget niedlicher zu schmecken
als manchem Herrn sein Überfluß.

Ich habe weder Land noch Garten,
nicht freie Feurung oder Mast,
und doch so vieles abzuwarten.
Hätt' ich so vielen Lohn als Last,
ich wollte mich zufrieden geben
und könnte als der beste leben;
so aber ist es gar zu schlecht.
Nebst allen diesen Hindernissen
quält mich ein schüchternes Gewissen:
Ach Herr! erlöse deinen Knecht.

Dann bewarb sich Rist um die Expektanz auf das Rektorat einer anderen Stadt; er pilgerte zu Fuß nach Güstrow 20 km weit und erlangte ein gutes Zeugnis seitens des Superintendenten: Rist ist ein Mann, der alle Gaben und Fähigkeiten zu diesem Amt besitzt.

Die Feindschaft von Magistrat und Pastor brachten endlich eine Anzeige gegen den Rektor beim Superintendenten zuwege. Vergebens bemühte sich dieser um den Frieden; da setzte die Regierung einen 'Protokolltag' an, und der Superintendent arbeitete einen Bericht aus. Magistrat und Pastor bekamen

darin manch bitteres Wort zu hören und mußten Besserung geloben; aber auch dem Rektor wurde 'aufgerückt', daß er öfter verreise und ungesetzliche Ferien mache, besonders aber, daß er nicht im Rechnen unterrichte. Dort gelobte er Besserung, hier entschuldigte er sich, daß 'er darin nicht erfahren'; er versprach aber, sich fleißig zu üben. Der Superintendent schloß seinen Bericht: Rist habe sich hart vergangen, aber Hunger und Ärger entschuldigten ihn; eine Verwarnung möge genügen. Der Pastor aber müsse wegen Versäumnis der Schulinspektion bestraft werden. 'Die Kosten der Kommission kann v. Rist nicht zahlen.'

Der Prozeß endete für unseren Rektor mit der Androhung 'unabbittlicher Remotion'. Die Kosten wurden vom Rate, dem Pastor und dem Rektor zu gleichen Teilen beigetrieben.

Letzterer jedoch war amtsmüde. Am 28. Februar 1758 legte er sein Amt nieder, um in seine Heimat zu gehen. Und während die Behörde noch überlegte, ob Rist nicht erst kündigen müsse, kommt schon die Nachricht: Rector Cracoviensis ist weg 'nach Rostock, um mit einem bereitliegenden Schiffe nach Kopenhagen zu gehen'.[1])

Die Krakower aber ereilte die wohlverdiente Strafe für ihren Widerwillen gegen Schule und Unterricht. Das elende Schulhaus zerstörte 1759 eine Feuersbrunst. Ein 'Student und Katechet' hatte zuletzt darin unterrichtet. Eine Zeitlang wurde es ein wenig besser, da aus der bekannten Ministerialschule zu Stettin, die eine Art Lehrerseminar war, ein 'im Christentum, Rechnen und Schreiben geschulter Mann' gekommen war. Damals nämlich besann sich der Magistrat auf seine Pflicht der Schule gegenüber und wurde bei der Regierung um die Abordnung eines 'Literaten' vorstellig. Er erwirkte aber nur einen sehr ungnädigen Bescheid: Wir müssen glauben, daß, da ihr euren Lehrern und Predigern und sogar auch dem Küster alle Lieblosigkeit beweiset, euch das Heil eurer Seelen und das Wohl eurer Kinder nicht im mindesten zu Herzen gehe; wir bemerken dieses mit ungnädigem Mißfallen.

---

[1]) Geh. Archivrat Dr. Grotefend teilt mir dazu mit, daß nach dem 'Freimütigen Abendblatt' von 1788, S. 273 R. Geheimer Sekretär in Kopenhagen geworden ist. Dem von Kr. scheidenden Rist ging die Sage nach, er habe seine Magd geschwängert und sei deshalb so schnell davon geeilt; später allerdings widerrief die Magd ihre Aussage.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Hugo Jentsch, Geschichte des Gymnasiums zu Guben. Zweiter Teil. 1708—1772. Guben 1908, Druck von A. König. 4°. (S. 51—98.)

Den ersten Teil dieser Arbeit habe ich im vorigen Jahrgange (S. 63) kurz angezeigt. Der vorliegende behandelt die sechs letzten Jahrzehnte des Althumanismus, eine Zeit, wo die Gubener Schule in den altgewohnten Bahnen fortwandelte und wenig Neues hervorbrachte. Die Einleitung schildert anschaulich die inneren Zustände der Stadt und die gesunde und schlichte, aber auch wenig anregende geistige Atmosphäre, in der die Gubener Schuljugend aufwuchs. Dann werden die äußeren Verhältnisse (Patronat, Aufsicht, Vorgesetzte) besprochen, weiter im Hauptteile die inneren Zustände. Das Bildungsideal war noch dasselbe wie in der vorigen Periode: nicht für das Leben, sondern für das Studium wollte die Schule vorbereiten. Nur der Konrektor Thierbach trat 1770 mit Neuerungsplänen auf (S. 82): er wollte durch die 'Einrichtungen der Realschule' dem gewerbtätigen Bürgertum zu einer geeigneten Ausbildung verhelfen, da 'die meisten jungen Schüler nur zu gesitteten, geschickten und tugendhaften Bürgern sollten gebildet werden'. Der Lehrplan blieb im ganzen derselbe wie der im ersten Teile (S. 28 f.) mitgeteilte von 1669. Der Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer wird (S. 64—78) an Hand der Lehrbücher, Programme, Fest- und Gratulationsgedichte eingehend dargestellt. Von einigem zeitgeschichtlichen Interesse sind die weiteren Ausführungen über Schultheater, Sängerchor, Neujahrsingen, Kurrende (S. 78 ff.). Schließlich werden über die Schulgelder, Legate und Stiftungen, über Bibliothek, Archiv und Schulhaus einige Mitteilungen gemacht. Den Schluß bilden auch hier statistische und biographische Mitteilungen über die Lehrer und Schüler (S. 91—98).

Im ganzen habe ich durchaus den Eindruck, daß Jentsch aus dem Quellenmaterial, das stellenweise nur spärlich ist und keine genaue uud anschauliche Darstellung aller Verhältnisse gestattet, gewonnen hat, was daraus zu gewinnen war.

Das Königliche Wilhelms-Gymnasium in den Jahren 1858 bis 1908. Festschrift von E. Schmiele. Berlin 1908, Trowitzsch u. Sohn. 8°. VIII, 222 S.

Festschrift zum fünfzigjährigen Jubiläum des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums am 17. Mai 1908 veröffentlicht von seinem Lehrerkollegium. Ebenda 1908. 8°. 206 S.

Der erste Band enthält Materialien zur Geschichte der Anstalt. 1858 in dem Stadtteil vor dem Potsdamer Tore in Berlin als Progymnasium gegründet, 1861 zum Gymnasium erweitert, 1865 in ein neues Gebäude eingezogen, hatte sie schon 1871 über 900 Schüler und hielt sich bis zur Mitte der neunziger Jahre auf dieser Höhe, viermal sogar die Zahl 1000 überschreitend. Später ging sie durch die Gründung neuer Gymnasien in den westlichen Stadtteilen an Frequenz zurück. 1908 hatte sie 557 Schüler. Wie das Stadtviertel aus einer stillen, vorzugsweise von höheren Beamten und Offizieren bewohnten Garten- und Vorstadtgegend zu einem Mittelpunkt von Handel und Gewerbe geworden ist, so hat sich auch die Zusammensetzung der Schüler völlig geändert. Besonders charakteristisch ist die Zunahme der jüdischen Schüler, die seit zehn Jahren die Überzahl haben.

Da der Verf. für eine vollständige Geschichte der Schule nicht genug Zeit gefunden hat, beschränkt er sich auf vier selbständige Abschnitte daraus: 1. Biographische und bibliographische Mitteilungen über die 219 Lehrer, die an dem Gymnasium gewirkt haben und noch wirken. Wir finden darunter von bekannteren Gelehrten und Schulmännern z. B. Paul Cauer, Hans Draheim, Wilhelm Hirschfelder, Ernst Höpfner, Otto Kübler, Ernst Laas, Gottlieb Leuchtenberger, Theodor Lindner, Konrad Rethwisch. 2. Verzeichnis der 1421 Abiturienten mit den üblichen Daten.

3. Tabellen über die Bewegung der Schülerzahl, über die Gesamtfrequenz und die Frequenz der einzelnen Klassen und über die Religionsverhältnisse der Schüler. 4. Bericht über die Stiftungen.

Der zweite Band wird eingeleitet mit einer lateinischen Jubelode des Direktors Gottlieb Leuchtenberger 'Ad manes Divi Guilelmi Magni', wozu man vielleicht bemerken darf, daß die höhere Schule ungeschichtliche Beinamen lieber nicht pflegen sollte. Hans Draheim zeigt in einer Übersetzung des fünften Gesanges von Goethes 'Hermann und Dorothea' in griechische Hexameter seine Sprachgewandtheit. Theodor Harmuth stellt 100 Textgleichungen aus dem Gebiet der Kegelschnitte zusammen als Ergänzung zu einer früheren Arbeit. Die beiden nächsten Beiträge sind historischen Inhalts: Victor Heydemann verfolgt auf Grund der Politischen Korrespondenz Friedrichs d. Gr. und der Biographie William Pitts von A. v. Ruville das für die Geschichte des Siebenjährigen Krieges so bedeutsame Zusammenwirken des großen Königs und des großen englischen Staatsmannes, während Carl Köhler eine Frucht seiner geschichtlichen Studien in Italien darbietet. Er bespricht einen Hochverratsprozeß gegen den Abt Petrus von Fossanova im Jahre 1284, der für das Bild der bewegten Zeit nach der sizilischen Vesper interessante Züge liefert und auch auf das damalige Klosterleben helles Licht wirft. Ein alles Wesentliche enthaltender Auszug aus dem Untersuchungsprotokoll ist beigegeben. Der weitere Verlauf des Prozesses ist dagegen leider nicht bekannt. In einer wohl in erster Linie an die Schüler der oberen Klassen gerichteten Belehrung über das religiöse Interesse zeigt Gottlieb Leuchtenberger, warum es für den Gebildeten nötig ist und wie es geweckt, belebt, vertieft und befriedigt werden kann. Otto Matthiae würdigt und preist in einer französischen Abhandlung den Dichter Béranger. Ein Kapitel aus der Vorgeschichte der Berliner Akademie behandelt Ferdinand Petri, indem er auf die gelehrten Verhandlungen der Spanheimgesellschaft (1689—1697) näher eingeht. Dieser im Hause des früheren brandenburgischen Gesandten am französischen Hofe Ezechiel von Spanheim tagende Zirkel war eine Vereinigung der französischen Réfugiés mit der Berliner Gelehrtenwelt. Das Interesse richtete sich wesentlich auf theologische Fragen. Spanheim selbst aber zeichnete sich als Philolog und Numismatiker aus, und so wurden auch Fragen aus diesen Gebieten, unter anderem auch der Streit um die Stellung zum klassischen Altertum behandelt. Als Vorbild bei der Gründung sieht Petri die zahlreichen Pariser Vereinigungen an und glaubt die Spanheimgesellschaft nicht als Vorstufe der von Leibniz gegründeten preußischen Sozietät der Wissenschaften betrachten zu dürfen, weil beide verschiedene Ziele verfolgten und die Spanheimgesellschaft bei längerem Verweilen ihres Gründers in Berlin wahrscheinlich weiterbestanden hätte, ohne in der Sozietät aufzugehen. — Proben neuarabischer Volkspoesie (mit Übersetzung) teilt Gustav Rothstein mit als Beisteuer zu dem, was die Arbeiten von Dalman und Littmann bieten und um weiteren Kreisen eine Vorstellung davon zu vermitteln. In der Einleitung erörtert er, wie die Kenntnis des heutigen palästinischen Volkstums für das Verständnis der Vergangenheit nutzbar werden kann. — Heinrich Steinberg betrachtet Inhalt und Form der Bilder, die Quintilian im 10. Buche der Institutio oratoria aus der Sprache des Kriegers und Fechters, des Seemanns und Schiffers, des Landwirts, des Künstlers, des Arztes, des Kaufmanns geschöpft hat und würdigt sein Verdienst um Sprache und Redekunst. Endlich hat Alwin Wehle einen Beitrag zur praktischen Pädagogik beigesteuert. Er zeigt, wie im Rechenunterrichte der Sexta die Rechnungen mit unseren Münzen, Maßen und Gewichten, die manchen Eltern und Erziehern Schwierigkeiten machen, streng an die Lehren der Vorschule angeschlossen werden können. Vorausgeschickt ist ein ganz lesbarer und veständlicher Überblick über die geschichtliche Entwicklung unserer heutigen Rechnungsarten.

Man kann also von dieser Festschrift wohl sagen, daß sie vielseitig und auch interessant und lesenswert ist.

Klemens Löffler.

DIE EXPERIMENTALE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Von Hermann Schwarz

IV

Wir hatten die Tagesschwankungen der psychischen Energie kennen gelernt und daraus, daß eines ihrer Maxima auf den Vormittag, das zweite auf den Nachmittag entfällt, Folgerungen gezogen. Die alte Tradition, den wissenschaftlichen Unterricht auf beide Tageshälften zu verteilen, wollte uns ersprießlicher als der neuere Usus erscheinen, der den Schülern fünf wissenschaftliche Unterrichtsstunden während des Vormittags auferlegt. Man soll die Ähren schneiden, wenn sie reif sind. So soll auch die Schule die psychische Energie zur rechten Zeit ausnutzen, d. h. auch dann, wenn sie ihr zweites Maximum hat, also am Nachmittage.

Gegen diese Erwägungen war die Rücksicht auf die häuslichen Arbeiten ausgespielt worden. Ein später Nachmittagsunterricht, hieß es, würde für sie den Schülern keine Zeit oder doch nicht genug Zeit übrig lassen. Indessen haben die Ausführungen im vorigen Artikel ergeben, daß die häuslichen Arbeiten jene Rücksicht nur für die Oberstufe verdienen. Für die Unterstufe und Mittelstufe sind wir berechtigt, die Frage, ob die Lektionen auf den Vormittag zu häufen oder auf den Vormittag und den Nachmittag zu verteilen sind, ausschließlich nach den Bedürfnissen des Unterrichts zu entscheiden. Bis auf welche Stundenzahl, darauf spitzt sich die Untersuchung zu, ist der Vormittagsunterricht auszudehnen oder aber zu beschränken, um wirklich wertvoll zu bleiben?

Die Antwort auf diese Frage hängt von den Ansichten über die Ermüdung der Schüler ab. Und zwar handelt es sich hier nicht um den hygienischen Gesichtspunkt. Durch ihn fanden wir uns lediglich vor den nachteiligen Folgen gewarnt, die regelmäßig wiederholte Überanstrengung für die Gesundheit der Schüler hat.[1]) In unserem jetzigen Zusammenhange legen wir den didaktischen Maßstab an und überlegen, ob sich die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler nach dem drei- bis vierstündigen Unterrichte eines Vormittags frisch genug hält, um gleich nachher während einer vierten oder fünften Stunde auch noch mit Erfolg in Anspruch genommen werden zu können.

Daß Ermüdung die geistige Leistungsfähigkeit herabsetzt, hat jeder an sich erfahren, und die Ermüdungsforschung bestätigt es, nicht ohne manche unerwartete Abweichung gegenüber den landläufigen Meinungen zu ergeben. Der Laie denkt meist an eine gleichzeitige Verschlechterung und Verminderung

[1]) Vgl. Artikel II (Jahrg. 1907) S. 547.

der Denkleistung. Die experimentale Wissenschaft zeigt, daß sich die Arbeit in einem ersten Ermüdungsstadium allerdings qualitativ verschlechtert, aber quantitativ sogar vermehrt, mit anderen Worten, daß 'flüchtiger' gearbeitet wird. Erst in einem zweiten Ermüdungsstadium tritt die quantitative Abnahme zur qualitativen Verschlechterung hinzu.[1])

Ebenso bemerkenswert ist, daß die psychischen Funktionen nicht gleichmäßig von den Wirkungen der Ermüdung getroffen werden. Das Gedächtnis vermag noch ungeschwächt weiter zu arbeiten, während alle Leistungen der Aufmerksamkeit bereits stark versagen. Nicht minder rasch und empfindlich wird der Vorstellungsverlauf und die Urteilstätigkeit beeinflußt. Die Vorstellungen strömen langsamer zu und werden inhaltlich dürftiger und unbedeutender. Die Gedanken werden reflektorisch auf ungewollte Bahnen gedrängt. Das Verhören, Versprechen, Verschreiben, Verrechnen nimmt zu. Die Neigung zu ungenauen Aussagen über Wahrgenommenes und zu voreiligen Urteilsbildungen wächst. Gleichzeitig verwandelt sich Arbeitslust in Arbeitsunlust.

Man wird an diesen Tatsachen nicht vorbeisehen. Sie werden doppelt eindrucksvoll, wenn man mit ihnen die Annahme verbindet, die wir schon einmal (im vorigen Artikel) gestreift hatten, daß die Ermüdung schon von selbst Stunde für Stunde zunimmt. Gesellt sich auch noch die Sorge hinzu, daß, bei verkürzten Nachtruhen, die Ermüdungswirkungen der vorangegangenen Schultage nicht genügend kompensiert sein könnten, daß sich also die Einbuße an geistiger Schwungkraft Tag für Tag verstärken müsse, so mag in dem Beobachter leicht ein Bild von der ermüdeten Klasse entstehen, das sich von den Resultaten Aschaffenburgs nicht allzusehr unterscheidet.

Dieser Experimentator hatte sich die aufopferungsvolle und dankenswerte Aufgabe gestellt, den geistigen Zustand bei höchstem Ermüdungsgrade an sich und seinen Versuchspersonen zu studieren.[2]) Er ließ die letzteren, zusammen mit ihm, mehrere Male eine Nacht durchwachen. Von Zeit zu Zeit wurde geprüft, wie man ein zugerufenes 'Reiz'wort mit dem nächsten besten Einfall, dem 'Reproduktions'worte, beantwortete. Deutlich genug machte sich der immer gesteigerte Einfluß der Ermüdung bemerklich. Die inneren Assoziationen, in denen Reizwort und Reproduktionswort sachlich zusammenhingen (z. B. Tee Aufgußgetränk, oder Tee Angeregtheit, oder Tee China, oder Tee

[1]) Meumann, dessen 'Vorlesungen zur Einführung in die experimentale Pädagogik' ich diese Angaben entnehme (II 121 ff.), fand noch ein drittes Ermüdungsstadium, das bei den einen Personen als gesteigerte Erschöpfung und Arbeitsunfähigkeit, bei den anderen als eine Art 'Ermüdungsfieber' mit den Erscheinungen nervöser Erregbarkeit und Reizbarkeit und eigentümlich unregelmäßiger Hast des Arbeitens auftritt. Mir selbst und vielen anderen geht es so, daß es mir, wenn ich die abends zur gewohnten Zeit ruckweise kommende Ermüdung überwinde, nachher für lange unmöglich wird zu schlafen. In diesem Zustande der 'Übermüdung', wie ihn der Volksmund heißt, kann man bekanntlich stundenlang weiterarbeiten und sich dabei subjektiv verhältnismäßig ganz frisch fühlen.

[2]) Aschaffenburg, 'Experimentelle Studien über Assoziationen'. I. Teil: Die Assoziationen im normalen Zustande. II. Teil: Die Assoziationen in der Erschöpfung. III. Teil: Die Ideenflucht. (W. Engelmann, 1895, 1897 und 1902.)

Kaffee), wurden zusehends seltener, je erschöpfter die Versuchspersonen wurden. Immer mehr schwanden aus ihren Reproduktionen die gedanklichen Elemente, und die rein sprachlichen äußeren Assoziationen überwogen. Das heißt, die Versuchsperson antwortete auf das zugerufene Wort mit einer wertlosen Wortergänzung (z. B. Tee Tasse) oder einem bloßen Reimwort (z. B. Tee Fee). 'Die zugerufene Vorstellung wird nicht mehr als solche aufgefaßt, sondern wirkt nur noch durch ihren Klang, ihre Tonfarbe, ihren Rhythmus. Im weiteren Fortschritte der Erschöpfung wächst die Neigung, Klang an Klang anzureihen, bis schließlich auch das neugebildete klangähnliche Wort verloren geht und nur noch der reine Anklang, die ähnlich lautende Silbe übrig bleibt' (z. B. Tee eh). Es sind also, resümiert Aschaffenburg, die mechanischen, rein motorischen Vorgänge des Nachplapperns ähnlicher Buchstaben- und Silbenkomplexe in erster Linie begünstigt; wie denn auch bei den Wortergänzungen die Vorstellungsbildung durch die von dem Reizwort angeregte Bewegung bestimmt ist. Kurz, 'mit der fortschreitenden Erschöpfung tritt an die Stelle des begrifflichen Zusammenhangs die Bewegungsvorstellung'.

Ob nicht mancher Lehrer schon eine Abnahme der Fassungskraft seiner Klasse erlebt hat, wo das Wort den Schülern nur noch als Wort, nicht mehr als Sinn zum Bewußtsein kommt? Und ob er derartige Erschöpfungszustände notwendig erleben muß? Auch inbezug auf das Schulleben ist von einer 'Ermüdungsnarkose' gesprochen worden, zu der es einfach deswegen kommen müsse, weil die Ermüdung von Stunde zu Stunde und, unter den Bedingungen des Schullebens, von Tag zu Tag fortschreite. Indessen wäre es sehr gegen den Geist der experimentellen Forschung, wenn wir uns hier vagen Besorgnissen überließen. Vielmehr ist auch diese Frage den exakten Bedingungen des Versuchs unterworfen worden.

Kraepelin arbeitete mit Studenten und Assistenten in der Weise, daß er seine Versuchspersonen einstellige Ziffern addieren ließ, die in eigens dazu gedruckten Heften untereinander standen. War die Summe über hundert gestiegen, so wurden die Hunderter fortgelassen, und es wurde zu dem Überschuß an Einern weiter hinzuaddiert. Alle fünf Minuten wurde ein Zeichen gegeben. Dann machte der Rechner einen Strich unter die zuletzt addierte Zahl. Man ersah daraus, wie viele Zahlen in je fünf Minuten von den einzelnen Personen addiert wurden. Kraepelin ließ diese Versuche nicht selten stundenlang fortsetzen. Er schuf sich so ein Mittel, um an der Verminderung oder Vermehrung der addierten Ziffermengen die Wirkung der Ermüdung sowie eingeschobener Erholungspausen zu ersehen. Ausschließlich auf die Menge der Zahlen, die in der Zeiteinheit addiert wurden, kam es ihm hierbei an. Die Qualität der Resultate blieb bei dieser Prüfungsweise unberücksichtigt.

Die Aufschlüsse, die dieses einfache Verfahren gab, sind äußerst instruktiv. Kraepelin hat darüber am übersichtlichsten in seinem Aufsatze 'Die Arbeitskurve' berichtet.[1]) Die Abszissen der 'Arbeitskurve' nennen die Zeitteile, über

[1]) In den 'Philosophischen Studien' von W. Wundt Bd. XIX (1902), Wundt-Festschrift.

die sich der Versuch erstreckt. Ihre Ordinaten geben an, wieviel Zahlen innerhalb jedes Zeitteils addiert worden sind.

Die genannte Kurve setzt regelmäßig mit höheren Ordinatenwerten ein, um dann sogleich zu fallen. Solche plötzlichen Steigungen mit baldigem Nachlaß wiederholen sich auch im Verlaufe der Kurve. Man erkennt hieran den Willensimpuls, sich zusammenzunehmen, den 'Antrieb', der sich in unverminderter Höhe nur kurze Zeit festhalten läßt und gerade in Ermüdungszuständen oft wiederholt wird. Nach jenem anfänglichen Abfall der Kurve unter dem Nachlaß der Willensspannung steigt sie allmählich wieder, bis weit über den Anfangsstand hinaus. Darin verrät sich der wichtige Einfluß der Übung. Sie ist die mächtigste Gegeninstanz gegen die Ermüdungswirkungen. Während diese, sobald sie einsetzen, die Höhe der Leistung herabdrücken, also die addierten Zahlenmengen vermindern, hat die Übung die Tendenz, sie fortwährend zu steigern. Übrigens geschieht dies nur bis zu einer gewissen Grenze. Denn je größer die schon erreichte Übungshöhe ist, um so geringer wirkt die Fortsetzung der Beschäftigung auf weitere Steigerung der Leistung. 'Mit wachsender Übungshöhe', läßt sich das ausdrücken, 'nimmt nach und nach die weitere Übungsfähigkeit ab'.[1])

Wir hörten, daß die Arbeitskurve unter dem Einflusse der Übung zunächst wächst. Setzt man die Additionen ohne Pause fort, so beginnt die Kurve zu sinken, anfänglich in geringem Maße. Später fällt sie immer steiler ab. Es ist die Wirkung der Ermüdung, die so einsetzt. Gäbe es diese nicht, so müßte sich, wegen der Übungseinflüsse, der Ordinatenstand immer mehr erhöhen, je länger man arbeitet. Das geschieht nicht, vielmehr fällt die Arbeitskurve, wenn man länger fortarbeitet. Die Kurve fällt nicht nur, sie fällt immer steiler. Die Folgerung springt in die Augen: der Übungswert einer Arbeit wird um so geringer, je länger die ermüdende Tätigkeit dauert. Die Ermüdung setzt den Übungsgewinn mehr und mehr herab.[2]) Hierin liegt der experimentelle Beweis des wichtigen Satzes, daß Arbeit, in der Ermüdung verrichtet, ohne pädagogischen Wert ist.

Es lohnt sich, bei den Untersuchungen Kraepelins und seiner Schüler noch etwas zu verweilen. Wir wollen uns sagen lassen, welches Bild die Kurven annehmen, wenn die Addierarbeit nach Unterbrechungen, sagen wir 24 Stunden später, neu aufgenommen wird. Da zeigt sich, daß die Kurven von Anfang an höher als früher liegen, und daß sie (gleiche Arbeitszeiten vorausgesetzt) auch in allen ihren Phasen über den entsprechenden Stand der vorangehenden Kurven hinausgeschoben bleiben. Hierin verdeutlicht sich jenes psychophysische Verhältnis, auf dem alle 'Bildsamkeit' (der Ausdruck Herbarts) beruht. Die Übung nämlich hinterläßt dauernde Spuren im Seelenleben, während die Ermüdung durch Schlaf und Nahrungsaufnahme immer wieder vollständig beseitigt wird. Infolgedessen wachsen die Übungswirkungen von Versuch zu Versuch an. Die Ermüdung dagegen wird jedesmal durch die Arbeit erst wieder neu erzeugt.

[1]) Psychologische Arbeiten, herausgegeben von Kraepelin I 652. 674

[2]) Nach den Versuchen von Rivers, 'Psychol. Arbeiten', herausgegeben von Kraepelin I 652.

Die Arbeitsleistung beginnt daher auf einer immer höheren Stufe und erhält sich auf derselben, bis die sich allmählich entwickelnde Ermüdung sie wieder herabdrückt.[1])

Die neuen Kurven unterscheiden sich von den früheren nicht nur durch ihre höhere Lage, sondern auch durch ihre Gestalt. Die zweite, dritte, vierte usw. Kurve werden immer flacher. Daß sie flacher aufsteigen müssen, wissen wir bereits. Das ist der Ausdruck der schon erreichten Übung, die nur wenig neuen Übungsgewinn zuläßt. Aber die Kurven fallen auch flacher und allmählicher ab, d. h. auch die Ermüdung wirkt in den Versuchen höherer Ordnungszahl nicht mehr so kräftig. Wir gewinnen so das beachtenswerte Resultat: 'mit wachsender Übung nimmt nicht nur die Übungsfähigkeit, sondern auch die Ermüdbarkeit ab'.[2])

Von den genannten Versuchen fällt nicht zuletzt auf die Pausenwirkung viel Licht. Der verändernden Wirkung der Pausen unterliegen alle Faktoren, die sich in der vorangehenden Tätigkeit entwickelt haben, aber sie unterliegen ihr nicht alle während gleicher Zeitteile in gleicher Weise. Unser psychophysischer Organismus nimmt z. B. für jede Beschäftigung eine gewisse Beharrungstendenz an. Die psychischen Rollen und Räder sind bereit, auch nach Einstellung der Tätigkeit, sofort wieder mit der gleichen Schwungkraft weiter zu schnurren. Ist die Pause kurz, so überdauert diese 'Anregung' die Unterbrechung der Arbeit, oder es geht doch nur ein Teil der ersteren verloren. Amberg[3]) konnte zeigen, daß eine 15 Minuten-Pause nach halbstündigem Addieren nichts mehr von dieser Anregung übrig ließ. Anders bei einer Pause von nur fünf Minuten: an dem unerwartet hohen Additionsquantum bei Wiederaufnahme der Arbeit sah man, wie die Anregung noch immer günstig (arbeitserleichternd) nachwirkte.

Wer eine Beschäftigung unterbrechen, nicht abbrechen will, meide deshalb, solange die Ermüdung noch nicht groß ist, allzulange Pausen. Die geringe Ermüdung wird schon durch eine kurze Pause ausgelöscht, und die innere Gestimmtheit des Organismus bleibt erhalten. Läßt man letztere durch eine längere Pause vergehen, so rächt sich das durch relativ niedrige Werte der neu beginnenden Arbeit.

Wir hörten eben, daß die Ermüdungsspuren sehr rasch durch Pausen aufgezehrt werden. Das gilt von der Versuchsermüdung, überhaupt der jeweiligen Arbeitsermüdung, die wir als Gelegenheitsermüdung bezeichnen wollen. Die Tagesermüdung läßt sich natürlich nicht durch Pausen aufhalten, sondern nimmt ihren vorgezeichneten Gang, den die Kurve der psychischen Energie bestimmt.

Es versteht sich, daß mit stärkeren Graden der Ermüdung auch die Pausen, die ihre Spuren beseitigen, größer werden müssen. Nach halbstündigem Lernen sinnloser Silben z. B. wäre eine 5 Minuten-Pause zu kurz, die sich nach halbstündiger Addierarbeit so günstig zeigte. Hier erweist sich ihr die 15 Minuten-

---

[1]) Kraepelin, 'Die Arbeitskurve'. [2]) Ebd.

[3]) Ebd. und Kraepelin 'Über Ermüdungsmessungen', Archiv f. Psychologie.

Pause überlegen (Amberg). Zwar schwindet inzwischen die Anregung mit ihrer Tendenz, die Leistungshöhe der vorangehenden Tätigkeit auf die neu aufgenommene zu übertragen. Dafür schwinden aber auch im genannten Falle erst jetzt die Spuren der Ermüdungslähmung, die nicht nur die erhaltenden Einflüsse der Anregung, sondern auch die steigernden der Übung je länger, um so mehr überwogen hatte.

Zum Glück kann der Übungsgewinn (auf Wochen, ja Monate hin) niemals völlig schwinden. Die nivellierende Macht der Pause kann ihn mehr oder minder abschwächen, es kommt zu anfangs raschem, später langsamerem Übungsverlust, aber Reste der Übung bleiben stets bestehen. 'Die Anregung schwindet rasch nach dem Aufhören der Tätigkeit, langsamer die Ermüdung, dagegen bleiben die Spuren der Übung und namentlich der Gewöhnung unter Umständen wochen- oder monatelang zurück.'[1])

Diese Verhältnisse erklären die Veränderung, die das Bild der Arbeitskurve nach eingeschobenen Pausen annimmt. Wir hatten dieses Bild unter der Voraussetzung längerer Unterbrechungen, die im landläufigen Sinne nicht mehr als Pausen gelten würden, schon studiert (vgl. S. 236/7). Wie es sich nach Pausen gestaltet, hängt von der Länge oder Kürze derselben ab. Vor der Pause hatten die Ermüdungswirkungen immer mehr die Übungswirkungen überwuchert. Jetzt beginnt sich, indem unter dem erholenden Einflusse der Pause die Ermüdungslähmung zurückgeht, die Leistungsfähigkeit wieder zu heben, die tief zurückgegangenen Ordinaten der Arbeitsmengen wachsen von neuem. War die Pause lang genug, um mit den Ermüdungsstoffen stark aufzuräumen, und nicht zu lang, um einen beträchtlichen Übungsverlust eintreten zu lassen, so müssen (wegen des noch ziemlich unversehrten Übungsgewinns) die Ordinaten höher ansteigen, als während der ganzen früheren Leistung, um so höher, je günstiger die Pausenlänge gewählt ist. Daraus folgt, daß es eine 'günstigste Pause' geben muß. Sie läßt den Überschuß des Übungsrestes über den Ermüdungsrest ein Maximum erreichen. Vor diesem Zeitpunkte ist die Leistungsfähigkeit noch durch die letzten Spuren der sich rasch ausgleichenden Ermüdung beeinträchtigt. Nach demselben sinken sie langsam, aber unaufhaltsam wegen des Übungsverlustes, der nunmehr die Sachlage allein noch bestimmt. Die Wiederaufnahme der Arbeit nach der 'günstigsten Pause' liefert also ein besseres Ergebnis als jede längere oder kürzere Pause.[2])

Nach Kraepelins Erfahrungen wird die Dauer der günstigsten Pause durch die Länge der vorangehenden Arbeit gar nicht oder nur wenig beeinflußt. Wohl aber schwankt sie für verschiedene Personen innerhalb recht weiter Grenzen, die sich von einer Viertelstunde bis über eine Stunde hin erstrecken. Es gibt kein besseres Maß, um die subjektive Ermüdbarkeit einer Person zu bestimmen, als daß man die für sie günstigste Pause feststellt.

Die vorstehend geschilderten experimentalen Untersuchungen verdienen von jedem Schulmanne beachtet zu werden: sowohl theoretisch, weil sie die Kom-

[1]) Kraepelin, 'Die Arbeitskurve'. [2]) Ebd.

ponenten der Arbeitstätigkeit musterhaft analysieren, wie auch praktisch wegen der wichtigen Aufschlüsse über die Pausenwirkung. Auch für die Entscheidung unserer Hauptfrage, wie lange der Unterricht ohne Schaden für den didaktischen Erfolg hintereinander fortgesetzt werden dürfe, gewähren jene Beobachtungen einen Anhalt.

Der Unterricht wird, ohne hygienische Gefahr und pädagogische Nutzlosigkeit für die Schüler, länger fortgesetzt werden dürfen, wenn sich die Leistungsfähigkeit der Schüler nach der Kurve der psychischen Energie richtet, also zunächst bis gegen 11 Uhr zunimmt, um dann rasch zu sinken und erst in den Nachmittagsstunden wieder aufzusteigen. Der Unterricht würde dagegen schon nach kürzester Zeit wertlos, wenn die Schulermüdung der Kinder von Stunde zu Stunde stärker werden sollte, so daß ihre Leistungsfähigkeit in der Reihenfolge der Lehrstunden ständig abnimmt. Kraepelin hatte einst[1]), verführt durch die erschreckenden Ermüdungsergebnisse stundenlanger Additionsexempel, zu letzterer Annahme geneigt. Aber seine neueren Ausführungen über die Erholungswirkung selbst kurzer Pausen (von einer Minute) stehen dem Pessimismus dieser Annahme gegenüber. Der Schulunterricht bietet solche kürzeren Ruhepunkte genug. Auch ist es, wie der Gymnasialdirektor Gustav Richter in Jena hervorgehoben hat[2]), doch wohl etwas anderes, wenn sich eine Versuchsperson zwei bis drei Stunden lang mit eintönigem Addieren beschäftigt, und wenn ein Schüler die wechselvollen Situationen des Unterrichts durchlebt. Man lasse zwei Stunden lang einen Wassertropfen immer auf dieselbe Handstelle fallen. Es gibt einen kaum auszuhaltenden Schmerz und krankhafte Entzündung der Haut. Man gebrauche während derselben Zeit die Hand zu allen möglichen Beschäftigungen, die einander abwechseln: man wird kaum eine Ermüdung wahrnehmen.

Immerhin ist der Satz, daß schon allein im Wechsel die 'Erholung' liegt, nicht unbedingt gesichert. Der Wechsel der Arbeit, verteidigt sich Kraepelin[3]), verscheuche nur die Empfindung der Langenweile, in der man sich einer Sache müde fühle. Dieses subjektive Gefühl der Müdigkeit habe nichts mit der realen Ermüdung zu tun, die aus dem Verbrauche von psychischer Energie entspringe.[4]) Denn während wirkliche, objektive Ermüdung (d. i. Verschlechterung des Bluts durch Zerfallstoffe, bei höheren Graden Erschöpfung des Kraftvorrats) stets die Leistung herabsetze, könne sich die letztere im Zustande der Langeweile (d. i. nicht arbeitender oder nicht zusammengefaßt arbeitender Aufmerksamkeit) sogar erhöhen.[5]) So gewiß also ein Wechsel in der Beschäftigung das Gefühl der Langeweile, die Müdigkeit an einer Sache beseitige, so fraglich sei, ob dadurch die wirkliche Ermüdung aufgehoben werde. Gerade weil diese ein allgemeiner

---

[1]) Kraepelin, 'Über geistige Arbeit' 1894.

[2]) G. Richter, 'Unterricht und geistige Ermüdung', eine schulmännische Würdigung der Schrift E. Kraepelins 'Über geistige Arbeit' 1895.

[3]) Kraepelin, 'Zur Überbürdungsfrage', eine Erwiderung auf die Arbeit Richters, S. 10 ff.

[4]) Vgl. den vorigen Artikel (zu Anfang).

[5]) Rivers und Kraepelin, Psychologische Arbeiten I 627.

Zustand des Nervensystems sei, müsse sie durch jedes Fortarbeiten gesteigert werden, gleichviel, ob es in derselben oder in einer anderen Richtung erfolge.

Wohl möglich, daß man in Lehrerkreisen auf die erholende Wirkung des Wechsels, des bloßen Wechsels, zuviel vertraut hat, daß besser als er die kleinen Ruhepunkte des Unterrichts, die Zwischenpausen und andere Momente, die wir noch hervorzuheben haben, der Erschöpfung wehren. Aber das Argument, das wir oben hörten, hält auch nicht Stich. Man vergißt dabei den alten Satz: *qui nimis probat, nihil probat.* Jenes Argument soll beweisen, daß nicht im Wechsel die Erholung liegt, und es beweist, daß es überhaupt keine Erholung geben kann. Denn Beschäftigung im energetischen Sinne, d. i. Beschäftigung des Nervensystems, ist auch das bloße Wachsein, die Bewußtseinstätigkeit als solche. So aufgefaßt ist schon jede Pause nichts als ein Wechsel in der Tätigkeit. Eine erholende Wirkung der Pausen wäre undenkbar.

In der Tat ist hier eine dunkle Ecke der Ermüdungsphysiologie. Ihre Vertreter versichern, daß die Ermüdung kontinuierlich und unaufhaltsam fortschreite, auch durch das bloße Wachsein. Wie kann sich aber dann die Arbeitsfähigkeit, wenn sie bei irgend einer Beschäftigung gesunken ist, jemals wieder steigern, wie auch nur ihr weiterer Abfall sich noch so kurze Zeit verhüten lassen? Und doch wissen wir auf das bestimmteste, und die Physiologen erproben es in ungezählten Experimenten, daß selbst 'nach höheren Graden der Ermüdung' jede längere Pause 'eine bedeutende Steigerung der stark gesunkenen Arbeitsfähigkeit' bewirkt, die den Übungsverlust und das Schwinden der Anregung weit überwiegt, so daß 'trotz der Unterbrechung in der Gesamtzeit mehr geleistet wird, als bei unausgesetztem Fortarbeiten'.[1])

Hier stehen Tatsachen gegen Behauptungen. Die Ermüdung nimmt immer mehr zu, lehren die Physiologen. Die gesunkene Arbeitsfähigkeit läßt sich wieder steigern, lehrt eine Reihe von Tatsachen. Die Kurve der psychischen Energie durchläuft tagsüber eine Wellenbewegung, lehrt eine andere Reihe von Tatsachen. Die Warnung vor einem gewissen Dogmatismus der Ermüdungsphysiologie wird hier nicht unberechtigt sein.

Beachten wir nun noch weiter die Sprache der Tatsachen. Aus Kraepelins Experimenten ergibt sich nicht nur, daß Übung der vorhandenen Ermüdung entgegenwirkt, sondern auch, daß mit jedem größeren Grade der Übung die Ermüdbarkeit abnimmt. Jenes Ergebnis ist pädagogisch erfreulich. Ihm entspricht, daß der Wert der Schülerleistungen trotz beginnender Ermüdung innerhalb derselben Unterrichtsstunde nicht herabgehen muß, obwohl er es tun kann. Das Uble dabei ist freilich, daß unter der Gegenwirkung der Ermüdung umgekehrt auch die Übungsfähigkeit herabgesetzt wird, so daß dann der Unterricht sein Ziel, geistigen Fortschritt zu erwecken, verfehlt. Die zweite Tatsache ist hygienisch (und pädagogisch) erfreulich. Denn sie beugt, vielleicht schon innerhalb einer Lehrstunde, der Entwicklung weiterer Ermüdungszustände gerade durch den Fortschritt der Übung bis zu gewissem Grade vor. Das

[1]) Kraepelin a. a. O. S. 17 (vgl. den vorigen Artikel).

heißt, die Tätigkeit, in die der Schüler durch übenden Unterricht[1]) versetzt wird, wirkt selbst schon ermüdungshemmend, wie die kleinen, natürlichen Ruhepunkte des Unterrichts ermüdungsaufhebend wirken. Auch diese Erwägung macht die pessimistische Annahme, als müsse in der Schule die Ermüdung beständig wachsen, zum mindesten nicht selbstverständlich.

Mit schönen und beherzigenswerten Worten hat Kraepelin denselben Gesichtspunkt hervorgehoben. 'Es ist', schreibt er[2]), 'zweifellos, daß die Übung die Ermüdbarkeit verringert. Das einzig richtige Mittel, das Auftreten von Ermüdungserscheinungen einzudämmen, ist demnach eben die Arbeit, welche selbst die Ermüdung erzeugt. Würde also die Schule beim ersten deutlichen Auftreten von Ermüdungszeichen die Arbeit abbrechen, so stände zu befürchten, daß sie auch die Übungswirkungen der Arbeit preisgeben würde. Anstatt zu einer Herabsetzung der Ermüdbarkeit würde dann der Unterricht zu einer Verweichlichung führen. Die Ermüdbarkeit würde dauernd auf ihrem ursprünglichen Stande bleiben, und die heranwachsende Schar von Schwächlingen würde zwischen kurzen Arbeitszeiten und langen Ruhepausen ängstlich schwanken.'

Dafür, daß die Schüler bei verständigem Unterrichte selbst noch in der dritten und vierten Stunde frisch und leistungsfähig genug sein können, steht uns endlich auch ein indirektes Kriterium zur Verfügung. Da Ermüdung den Übungswert der Leistung herabsetzt, zunehmende Übung immer mehr, so müßten die Schüler in den Lehrfächern der dritten und vierten Stunde in dem Maße geringer fortschreiten, wie ihre Ermüdung in jenen Stunden vorgeschritten wäre. Es ist aber nicht bekannt geworden, daß die Unterrichtsfächer der dritten und vierten Stunde es an Fortschritten der Schülerleistungen vermissen lassen.

Endlich hat man am Ende der Unterrichtsstunden den Schülern einfache, stets gleichartige Probearbeiten vorgelegt (Addieren von einstelligen Ziffern, Abschreiben von Texten, Diktate usw.), um aus den Resultaten dieser Leistungen den Stand ihrer Ermüdung zu ersehen. Wir werden auf solche Ermüdungsmessungen bald einzugehen haben. Sie sind nicht so einfach und nicht so eindeutig, wie man geglaubt hat. Spielen doch in die Probearbeiten alle jene Nebenfaktoren (Übung, Antrieb, Anregung) hinein, die Kraepelin so sorgfältig dargestellt hat, und die den Einflüssen der Ermüdung entgegenwirken oder sie durchkreuzen. Auch begegnen hierbei andere, ganz unvorhergesehene Schwierigkeiten.

Ein Beispiel für viele. Es ist sicher, daß die Stunde von 1—2 Uhr der psychischen Energie ein Minimum bringt. Dieser relative Tiefstand bleibt bestehen, wenn das Mittagessen, das in Deutschland um diese Zeit meist beendigt ist, die Schulermüdung der Kinder inzwischen etwas ausgeglichen haben sollte. Dennoch kommt es vor, daß manche Schüler, um nachher Muße zum Spielen zu haben, ihre Hausarbeiten auf diese unzweckmäßige Zeit verlegen. Man sollte erwarten, daß die hierbei erzielten Leistungen durchgehends minderwertig sein müßten. In solcher Erwartung verglich der schon einmal genannte (s. Art. II)

---

[1]) Es wäre eine dankbare Aufgabe zu untersuchen, wie weit der übende Unterricht, der nach obigem zu fordern ist, mit dem sogenannten entwickelnden Unterrichte zusammentrifft.

[2]) Kraepelin, 'Zur Überbürdungsfrage' S. 15/16.

Dr. Friedrich Schmidt in Würzburg[1]) die häuslichen Aufgaben, die von Schulkindern in der genannten Stunde (1—2 Uhr) angefertigt waren, mit den Leistungen anderer Schüler, die von 5—6, 6—7, 7—8 oder 8—9 Uhr an demselben Thema gearbeitet hatten. Er fand überraschenderweise, daß die Arbeiten aus der Zeit von 1—2 Uhr sehr günstig abschnitten, wenn sie mehr mechanischen Charakters waren, wie z. B. das Abschreiben eines geläufigen Schulstoffs (Erzählungen mit angehängter Moral) oder das Multiplizieren und Dividieren mit mehrstelligen Zahlen. Als schädlich erwies sich die Stunde von 1—2 Uhr bei mehr geistigen Arbeiten, wie dem Anfertigen von deutschen Aufsätzen (z. B. über das Thema: 'Inwiefern ist das Feuer ein Wohltäter des Menschen?').

Obiges Beispiel lehrt, daß durchaus nicht jede Arbeit ein gleich gutes Reagens auf die Schwankungen der psychischen Energie und, analog, auf Ermüdungserscheinungen bildet. Die Gradabstufungen der psychisehen Energie entziehen sich den einen Leistungen, um sichtbarer erst in anderen zu werden. Wir dürfen daher die Versuche, die Ermüdung der Schüler durch allerlei Probearbeiten zu bestimmen, nur mit Vorbehalt betrachten.

Immerhin ist zum mindesten auffällig, was uns Laser[2]), der von der Periodizität der psychischen Energie damals nichts wissen konnte, aus seinen Untersuchungen mitteilt. Er prüfte die Ermüdungszunahme nach den aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden, indem er nach jeder Lehrstunde die Schüler zehn Minuten lang einfache Exempel rechnen ließ. Unsere Leser kennen das Resultat bereits: die Zahl der gerechneten Ziffern, also die Leistungsfähigkeit, ergab sich in der ersten Stunde am niedrigsten. Bis zur dritten bzw. vierten Stunde nahm die Leistungsfähigkeit zu und ließ in der vierten bzw. fünften Stunde wieder nach.[3]) Nicht das Bild zunehmender Ermüdung, von der ersten Stunde an gerechnet, gewinnen wir hieraus, sondern denjenigen Gang der Leistungsfähigkeit, der sich aus der Tageskurve der psychischen Energie von vornherein abnehmen läßt.

Ich nenne ferner das Ergebnis von G. Richter[4]), der seinen Schülern in den Unterrichtspausen algebraische Aufgaben (z. B. 13a — 4b — (5c + 2a) — (6a — 4b) — 2c = ?) vorlegte oder ihnen griechische Konjugationsformen (*δίδοται, διδῶται* usw.) diktierte. Sein Ergebnis ist, 'daß sich im ganzen die Leistungsfähigkeit der Schüler während der Unterrichtszeit gut behauptet'. Eine 'Verminderung der geistigen Spannkraft' ließ sich nur in der fünften Stunde bemerken, doch war diese von einem Zustande der Erschöpfung weit entfernt.

Am umsichtigsten hat Ebbinghaus[5]) die Frage geprüft, ob die Schüler durch den Gang des Unterrichts immer mehr ermüden. Auch seine Resultate widerlegen den Pessimismus, zu dem hier die Ärzte leicht neigen.

[1]) Friedrich Schmidt, Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. Archiv für die gesamte Psychologie. Bd. III, 1904.

[2]) Laser, 'Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht'.

[3]) Vgl. oben S. 239. [4]) Vgl. den vorigen Artikel zu Anfang.

[5]) Ebbinghaus referiert darüber in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift für Physiologie und Psychologie der Sinnesorgane XIII 401 ff.

Ebbinghaus rechnete von vornherein mit der Möglichkeit, daß die Ermüdungsproben je nach der Art der Prüfungsarbeit bald so, bald so ausfallen könnten. Deswegen benutzte er während verschiedener Unterrichtstage zu Beginn und Ende der Unterrichtsstunden ein dreifach verschiedenes Verfahren. Das erste bestand in der Probe des unmittelbaren Behaltens. Er prüfte, bis zu welcher Gliederzahl die Schüler Ziffernreihen, die ihnen der Lehrer einmal vorsprechen mußte, gerade noch wiederholen konnten. Bei der zweiten Probe ließ Ebbinghaus die Schüler zehn Minuten lang leichte Additions- und Multiplikationsaufgaben rechnen. Hierbei handelt es sich vorwiegend um die Festigkeit und Geschwindigkeit von Assoziationen. Die letzte Probe wendete sich an die Intelligenz, richtiger, an die ergänzende Phantasie der Prüflinge. Es waren einfache Texte mit ausgelassenen Silben und Wörtern zu ergänzen: die Kombinationsprobe.

Die Probe des unmittelbaren Behaltens ergab inbezug auf Ermüdung gar nichts. Eher daß nach der vierten und fünften Stunde die behaltenen Ziffern zunahmen, also die Ermüdung scheinbar abnahm! Bei der Rechenprobe stiegen die Fehler etwas vom Ende der ersten bis zur fünften Stunde, aber nur in geringem Maße, um 0,3 bis 0,4%. Auch die Kombinationsprobe brachte bei den Schülern der mittleren und oberen Klassen keine höheren Grade von Ermüdung ans Licht, sondern nur solche, die wegen des Gegeneinflusses der Übung ohne Nachteil bleiben. Die Zahl der ausgefüllten Silben stieg nämlich von der ersten bis zur vierten Stunde, ohne daß doch die Fehlerprozente merklich wuchsen. Erst die fünfte Stunde brachte eine deutliche Verschlechterung.

Schlechter schnitten bei der Kombinationsprobe die jüngeren Schüler ab. Hier betrug die Leistung schon am Ende des vierstündigen Unterrichts nur noch zwei Drittel derjenigen, die vor Beginn der Lehrstunden vorhanden war. Die Schonungsbedürftigkeit der jüngeren und daher ungeübteren Schüler tritt sonach klar zutage, ebenso klar aber auch, daß die psychische Energie der mittleren und älteren Jahrgänge einem vierstündigen Vormittagsunterrichte durchaus gewachsen ist. Es erfüllt sich hier, was wir schon aus Kraepelins Beobachtungen erschließen konnten: die Erholungs- und Übungsmomente, die ein gut geregelter Unterricht an die Hand gibt, dazu die zwischen den Stunden eingeschobenen Pausen treten während längerer Zeitspannen dem Wachstum der Ermüdung wirksam entgegen.

Mit alledem ist schon einigermaßen das Problem geklärt, das wir unseren heutigen Untersuchungen vorangestellt hatten, das Problem der vormittägigen Unterrichtsdauer. Man darf damit rechnen, daß etwa schon die zehnjährigen Schüler während eines vierstündigen Unterrichts frisch genug für jedes Fach bleiben. Dagegen ist der Usus, den Schulvormittag noch durch eine fünfte Unterrichtsstunde zu belasten, weder hygienisch noch didaktisch gerechtfertigt.

Wie die Zahl der Vormittagslektionen zu groß ist, so auch die Länge der einzelnen. Was nützt die Durchzwängung des Unterrichts durch eine ganze Stunde, wenn die Schüler in den letzten zehn oder fünzehn Minuten aufgehört haben, aufnahmefähig zu sein? Man kürze die Lektionen, indem man die

Pausen verlängert. Die in der Schule üblichen Pausen sind, mit Ausnahme der 'großen', viel zu gering angesetzt. Die akademische Pause von fünfzehn Minuten zwischen allen Vorlesungen, die sich auf den Universitäten so vorzüglich bewährt, ist viel zweckmäßiger. Die Schule lasse die Gunst, die auf den Universitäten reifen und kräftigen Jünglingen recht ist, auch jüngeren und schwächeren Menschen billig sein. Sie dehne auch ihre Pausen sämtlich auf die Dauer einer Viertelstunde aus. Erscheint ihr die Verlängerung nicht berechtigt genug, wenn man sich auf den Grad der schon geschaffenen Ermüdung beruft, so gewähre sie jene Gunst, um der Ermüdung, die durch die folgende Lektion droht, möglichst vorzubeugen. Hier begegnen sich das didaktische Interesse, das uns auf aufgefrischte Empfänglichkeit des Schülers für Neues Wert legen läßt, und das pädagogische, das aus der Einsicht entspringt, wie wenig ein Unterricht, der bis zur Ermüdung der Schüler ausgedehnt wird, übt, selbst wenn er noch aufgenommen wird (vgl. oben S. 236).

Freilich zeigen Kraepelins Untersuchungen, daß längere Pausen, insofern sie Unterbrechungen sind, unerwünscht wirken. Sie lassen die 'Anregung' verloren gehen, jenes geistige Eingestelltsein, das die Schüler durch und für die vorangehende Beschäftigung gewonnen haben. Es ist klar, daß sich dies Bedenken gegen die Verlängerung der Schulpausen nicht richten kann. Wird doch mit ihnen die vorangehende Arbeit abgebrochen, nicht bloß unterbrochen. Da die Schüler nachher zu einer ganz neuen Beschäftigung übergehen sollen, wird man den Verlust ihrer Anregung für die bisherige Arbeit eher begrüßen als bedauern und darum gerade der Viertelstundenpause das Wort reden. Freilich muß dafür gesorgt werden, daß der Schüler die Schonzeit, die ihm durch die verlängerten Pausen gewährt wird, richtig benutzt. Die Frage drängt sich auf, wie jene Pausen anzufüllen sind?

Keinesfalls so, daß durch die Art der Ausfüllung der doppelte Zweck, wegen dessen sie da sind, den Schülern Erholung, ihren neuerworbenen Vorstellungen unterschwellige Verfestigung zu gewähren, illusorisch gemacht würde. Beides geschieht, wenn die Kinder tollen, springen, ringen. Jene Verfestigung nämlich leidet nicht nur überhaupt durch gleich folgende Reize. Sie leidet umsomehr, je ähnlicher in ihrem sinnlichen Charakter die letzteren mit der vorangegangenen Beschäftigung sind. Das geht unzweifelhaft aus Lernversuchen Cohns, Brighams und anderer hervor. 'Wenn z. B. die Pause, die auf die visuelle Einprägung einer Wörter- oder Zahlenreihe folgte, bis zur Reproduktion von der Versuchsperson mit stillem Lesen einer Zeitung ausgefüllt wurde, dann stellten sich bei der Reproduktion mehr Fehler ein, als wenn ihr die Zeitung laut vorgelesen, also rein akustisch dargeboten wurde. War aber die Einprägung akustisch, d. h. durch Hören der nur vorgesprochenen Wörter und Zahlen erfolgt, dann war die Fehlerzahl größer, wenn in der Pause die Zeitung laut vorgelesen, also gleichfalls akustisch dargeboten wurde, als wenn das rein optisch geschah.'[1]) Die Nutzanwendung für unsere Frage ist klar. Es wäre didaktisch

[1]) Nach Offner 'Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung' (Berlin, Reuther & Reichard 1909) S. 99.

unzweckmäßig, wenn man in den Schulpausen die Kinder toben und schreien ließe. Es wäre ebenso hygienisch unzweckmäßig. Man erinnere sich der Untersuchungen Mossos (s. Artikel II). Sie haben dargetan, daß körperliche Anstrengung, die im Zustande geistiger Ermüdung verrichtet wird, keine Erholung schafft, sondern die Ermüdung vermehrt. Außerdem wirkt die Leidenschaft, mit der sich die Knaben jenen lärmenden Spielen hingeben, sehr lähmend auf ihre geistige Bereitschaft für den folgenden Unterricht.

Gewiß regt sich in den Kindern, nachdem sie in der Stunde stillgesessen haben, ein lebhaftes Bedürfnis nach Bewegung. Aber die anstrengenden und zerstreuend wirkenden Formen derselben müssen vermieden werden. Was dem Körper not tut, ist vermehrte Einatmung von Sauerstoff, damit die Toxine, welche die vorangehende Ermüdung geschaffen hat, zersetzt werden. Zu dieser Anregung der Blutzirkulation kommt es schon durch leichte und mäßige Bewegung. Meumann fand in Versuchen an sich selber, daß kurze, etwa halbstündige Spaziergänge auch nach einer beträchtlichen Ermüdung die Anfangsleistung wiederherstellen konnten. Deshalb versprechen die viertelstündigen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zu einer ausgezeichneten Einrichtung zu werden, sobald die Schüler, statt herumzutollen, in ruhiger Bewegung nur frische Luft genießen. Schon heute handhabt man so wenigstens die 'große' Pause, in der sich die Schüler unter Aufsicht eines Lehrers in zwanglosen Gruppen auf dem Schulhofe zu ergehen haben. Möchte sich die Konsequenz finden, es ebenso zwischen allen aufeinanderfolgenden Schulstunden zu halten!

Dies noch aus einem weiteren Grunde. Die während einer Lektion angeregten Vorstellungen perseverieren eine Weile unterschwellig, und sie klingen nicht auf einmal, sondern allmählich ab, wie sich die Wellen, die ein geworfener Stein im Wasser erzeugt, erst nach und nach beruhigen. Auch während der Zeit des Abklingens sind die perseverierenden Vorstellungen noch fähig, miteinander Assoziationen einzugehen. Die Assoziationen bilden sich um so enger und vielseitiger, je weniger äußere Reize, neue Eindrücke diese gegenseitige Verankerung und Verfestigung stören. Theoretisch wäre es das beste, wenn das Bewußtsein nach der Lektion überhaupt nicht wieder in Anspruch genommen würde, d. h. Schlaf einträte. Demgemäß fand Henri, daß 'Lernstoff, der vor Schlafengehen eingeprägt und am nächsten Morgen geprüft wurde, trotz der für Dispositionsbildung nachteiligen abendlichen Ermüdung sich besser eingeprägt erwies als ein Stoff, der in der besten Lernzeit, am Morgen eingeprägt und am Abend geprüft wurde'.[1] In den Schulpausen kann es sich natürlich nicht um Schlaf handeln. Aber wenn man den Kindern stille, geräuschlose Erholung während einer nicht allzu knapp bemessenen Pause gestattet, so wird solche der unterschwelligen Nachverkettung der Vorstellungen wirksam genug zugute kommen. Diese längeren Unterbrechungen sind in der Schule schon deshalb noch nötiger als an der Universität, weil 'bei Kindern die Perseverationstendenz stärker als bei Erwachsenen ist und bei jüngeren Kindern wieder stärker als bei älteren'.[2]

---

[1] A. a. O. S. 100. [2] Ebd.

ELTERNGEDANKEN ÜBER DIE NEUORDNUNG DES HÖHEREN MÄDCHENSCHULWESENS IN PREUSSEN

Von Carl Matthias

Die Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen vom 15. August 1908 haben in der Tagesliteratur, in belletristischen und Fachzeitschriften mehr oder minder eingehende Besprechungen erfahren. Dabei ist mehr vom Standpunkt der Fachmänner aus geurteilt worden als vom Standpunkt derjenigen, welche die Sache am meisten angeht, der Eltern und Töchter. Ihr Interesse soll in den folgenden Betrachtungen im Vordergrunde stehen.

Wenn es wahr ist, daß das Bedürfnis, auch die Töchter für den Lebenskampf tüchtig zu machen, in unserer Zeit dringender geworden ist, so ist nach Erlaß der Bestimmungen die wichtigste Frage, ob diesem Bedürfnis genügt ist.

Fassen wir die verschiedenen durch die neuen Bestimmungen erschlossenen Bildungswege ins Auge.

Der Knabe beginnt den hergebrachten Bildungsgang auf einem Gymnasium, einer Realschule, einem Realgymnasium, einer Reformschule oder einer wie auch immer genannten höheren Schule und schreitet auf der vorgezeichneten Bahn vorwärts, soweit sein Fleiß, seine Gaben und die Mittel der Eltern es irgend gestatten. Schon mit dem Zeugnis für III sind gewisse Berechtigungen verknüpft, sie steigern sich mit dem Zeugnis für jede höhere Klasse, bis sich mit dem Reifezeugnis einer Vollanstalt der Zugang zu den Universitäten und technischen Hochschulen und den verschiedenen Zweigen des höheren Staatsdienstes erschließt. Und wenn auch die Berufswahl oft noch Schwierigkeiten und Sorgen macht, so ist doch der Weg zu den einzelnen Berufen abgesteckt und geebnet. Kann man das betreffs der Ausbildung der Mädchen auch sagen?

Wenn ein Vater seine Tochter einer höheren Mädchenschule, welche den neuen Bestimmungen entspricht, übergeben hat, so beginnen der Zweifel und die Sorge mit der Versetzung in die III. Klasse. Der Vater wird hiermit vor eine für das ganze Leben der Tochter hochwichtige Frage gestellt, er muß sich entscheiden, ob seine Tochter die höhere Mädchenschule weiter besuchen oder in die gymnasiale Studienanstalt übergehen soll, die auf das Abiturientenexamen hinzielt und auf das Universitätsstudium vorbereitet. Will man die Vorbereitung für das Studium nach dem Lehrplan einer Oberrealschule erstreben, so hat man mit der Entscheidung noch ein Jahr länger Zeit. Wir wählen zunächst für unsere Betrachtung den Weg, der für die Schülerinnen

der höheren Töchterschule als der natürlichste erscheint, den Weg durch die ganze Schule bis zu ihrem Abschluß, der mit dem Abgangszeugnis nach einjährigem erfolgreichem Besuch der I. Klasse erreicht wird, d. h. mit dem Eintritt in das 16. Lebensjahr. Mit diesem Zeitpunkt ist wieder ein wichtiger Abschnitt der höheren Mädchenschulbildung erreicht, der Vater muß sich jetzt entscheiden, ob seine Tochter die Fortbildungsklassen, das Lyzeum, besuchen soll, und zwar die Frauenschulklassen dieses Lyzeums oder das Lehrerinnenseminar. Wir fassen zunächst den Weg durch die Frauenschulklassen ins Auge. Bisher war es so, daß die allgemeine Schulbildung der höheren Tochter mit dem erfolgreichen Besuch der I. Klasse beendet war, das Abgangszeugnis war die Voraussetzung für den Besuch der meisten Fachschulen und Anstalten, die auf das Erwerbsleben vorbereiteten, von denen die meisten Privatanstalten sind. Für diejenigen, denen an baldiger Verwertung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten liegt, wird es sich fragen, ob der Besuch der Frauenschulklassen in dieser Hinsicht beruhigende Aussichten eröffnet. Die Bestimmungen kennzeichnen trefflich die Aufgabe dieser Klassen als Ergänzung der Bildung der jungen Mädchen in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Elemente der Kindererziehung und Kinderpflege, in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Wohlfahrtskunde, sowie in die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe. Verbindlich soll unter einer bestimmten Zahl wöchentlicher Stunden jedenfalls die Teilnahme an der Pädagogik und an der Beschäftigung in dem jedem Lyzeum anzufügenden Kindergarten sein. Die allgemeinen Ziele sind hier aufs glücklichste gekennzeichnet, und den jungen Mädchen, die es nicht gerade nötig haben, einen Beruf zu ergreifen, ist in den Frauenschulklassen des Lyzeums eine treffliche Gelegenheit geboten, über die Schulbildung hinaus eine umfassende allgemeine Bildung zu erreichen, wie sie der Eigenart der Frau entspricht. Dabei ist es freudig zu begrüßen, daß in den Bestimmungen für die Frauenschulklassen im Gegensatz zu dem schulmäßigen Betriebe eine freiere Art des Lehrens und Lernens verheißen ist.

Weniger jedoch ist mit diesen Bestimmungen den Vätern gedient, die für ihre Töchter nach Versorgung für das Leben durch einen Beruf ausspähen. Es heißt in den Bestimmungen B II 16 nur, daß nach wenigstens zweijährigem, regelmäßigem Besuch die Schülerinnen dieser Klassen ein in der Konferenz festgesetztes und von allen bei ihrem Unterricht beteiligten Lehrpersonen unterschriebenes Abgangszeugnis erhalten sollen. In den Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 (siehe Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Dezemberheft) finden sich unter D 13 15 16 17 19 genauere Angaben. Danach können Maßnahmen getroffen werden, in besonderen Kursen die Ausbildung von Nadelarbeitslehrerinnen und Turnlehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen sowie derjenigen Damen anzustreben, die sich im Dienste der öffentlichen Wohlfahrtspflege oder der inneren Mission betätigen wollen. In bezug auf den Kursus

zur Ausbildung von Nadelarbeitslehrerinnen heißt es ausdrücklich, daß am Ende desselben eine Abschlußprüfung stattfindet, an deren Bestehen die Befähigung zum Unterricht in der Nadelarbeit an der höheren Mädchenschule geknüpft ist. Eine Abschlußprüfung wird auch in betreff des Kursus zur Ausbildung als Hauswirtschaftslehrerin und als Kindergärtnerin erwähnt, und auch zur Ablegung der Fachprüfung als Turnlehrerin kann im Lyzeum Gelegenheit geboten werden; denn es heißt D 15 im letzten Absatz: 'Wo im Lyzeum Gelegenheit zur Ablegung der Fachprüfung als Turnlehrerin geboten werden soll, ist von Anfang an darauf hinzuwirken usw.' und weiterhin, 'daß Gelegenheit gegeben werden soll, dasjenige Maß des Könnens und Wissens anzueignen, welches in der amtlichen Prüfungsordnung für Turnlehrerinnen gefordert wird'. So dankenswert die Eröffnung dieser Berufe für die Besucherinnen der Frauenschulklassen des Lyzeums ist, so ist die Zahl der damit gebotenen Erwerbsmöglichkeiten noch gering. Die Eltern werden schwanken, ob sie die Töchter den Lyzeen zuführen sollen oder gleich den meist privaten Fachschulen für die Berufe, die außer dem Lehrerinnenberufe den Frauen offen stehen. Für diese ist bisher das Zeugnis der I. Klasse einer höheren Töchterschule zwar nicht immer Bedingung, aber doch eine Empfehlung gewesen, für viele genügt auch eine geringere allgemeine Bildung (vgl. E. Lemp, Frauenberufe oder ähnliche Ratgeber), ohne daß wie bei den Knabenberufen das Zeugnis einer bestimmten Klasse Bedingung ist. Dadurch wird eine gewisse Unsicherheit in der Bewertung einiger Berufe bedingt. So gibt es z. B. Kindergärtnerinnen mit sehr verschiedenartiger Vor- und Ausbildung, und auch die Bezeichnung als Kindergärtnerin I. oder II. Klasse ist ein unsicherer Begriff. Ähnlich ist es bei den Buchhalterinnen und anderen Berufen. Es wäre vielleicht möglich, jetzt bei der Gleichstellung der höheren Mädchen- und Knabenschulen auch mit den verschiedenen Klassen der höheren Mädchenschulen bis zu den Frauenschulklassen hinauf und durch sie hindurch bestimmte Berechtigungen zu verbinden, ähnlich wie das bei den höheren Knabenschulen der Fall ist. Je deutlichere Wegweiser hier aufgerichtet würden, je lieber würde es den Eltern sein; die Sicherheit und Stetigkeit der Bahn, die die jungen Mädchen zu durchlaufen haben, würde verstärkt werden, und die zahlreichen Aufnahme- und Annahmeprüfungen, die bisher gefordert wurden, könnten vermindert werden. Besonders aber würde es wünschenswert sein, daß in den Frauenschulklassen die Möglichkeit zur Ausbildung für recht viele Frauenberufe geboten würde. Die Bestimmungen deuten schon an, daß an manchen Orten durch Verschmelzung bestehender Einrichtungen für Berufsbildung mit den Lyzeen Ersprießliches geschaffen werden kann. Hier dürfte noch Raum sein für weitere Ausgestaltung der Frauenschule.

Wir wenden uns nun dem zweiten Weg zu, der sich nach dem Abschluß der höheren Mädchenschule öffnet, dem Weg durch das Lehrerinnenseminar. Bisher begann für diejenigen, die in das Seminar eintraten, die eigentliche energische Arbeit. Denn nach altem Herkommen lag doch bei den höheren Mädchenschulen das Hauptgewicht mehr auf der Pflege einer einseitigen Gefühlskultur als der des Verstandes. Es begann eine Arbeit, die bei dem über-

triebenen Gewicht, das auf die Bewältigung des Lernstoffes gelegt wurde, die Gesundheit der Seminaristinnen häufig ernstlich gefährdete, wenn den Prüfungsordnungen in drei Jahren genügt werden sollte. Es steht zu hoffen, daß nach Durchführung der neuen Bestimmungen auch für die Lehrerinnenseminare eine freiere Lehr- und Lernweise Geltung gewinnen kann. Hier ist die Gefahr zu vermeiden, daß man nicht aus Besorgnis, irgend etwas, was angeblich zur höheren Bildung notwendig ist, zu vergessen, die Unterrichtsgegenstände und die Zahl der Stunden allzusehr häuft. Das *non multa, sed multum* dürfte hier ganz besonders am Platze sein. Natürlich dürfen auch körperliche Übungen, Turnen, Sport, Spiel nicht fehlen, aber es darf nicht übersehen werden, daß diese Dinge neben ihrer günstigen Wirkung auch ermüden und Zeit fordern. Glücklicherweise werden die Seminaristinnen in Zukunft mit jeglichen Leistungen von weiblichen Handarbeiten verschont, wenigstens ist in dem neuen allgemeinen Lehrplan für das höhere Lehrerinnenseminar davon nicht mehr die Rede.

Was hat nun aber die Tochter erreicht, wenn sie das Examen als Lehrerin an einer höheren Töchterschule bestanden hat? Meistens muß sie froh sein, wenn sie eine Stelle als Elementarlehrerin erhält. Ja, große Städte haben geradezu die Gewohnheit angenommen, auch an Volksschulen nur für höhere Töchterschulen geprüfte Lehrerinnen anzustellen. Für die Stellen an höheren Töchterschulen suchen sie Oberlehrerinnen. In den Vakanzenzeitungen wenigstens findet man häufig, daß Oberlehrerinnen oder Elementarlehrerinnen gesucht werden, für höhere Töchterschulen geprüfte werden selten verlangt. Wird das mit der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens anders werden? Es muß leider gesagt werden, daß dies nicht zu erwarten ist; diese jungen Lehrerinnen werden durch die neuen Bestimmungen sozusagen noch mehr an die Wand gedrückt. Es ist ja zweifellos vernünftig, daß man die Seminarausbildung von drei auf vier Jahre ausgedehnt hat, und es ist auch weise und menschenfreundlich, daß für die Ablegung des Probejahres nach bestandenem wissenschaftlichen Examen ein weiter Spielraum gelassen ist. Praktisch bedeutet das für Eltern zunächst, daß sich die Kosten für die Ausbildung bedeutend erhöhen. Für diejenigen, die nicht an Orten wohnen, wo Lehrerinnenseminare sind, beträgt die Erhöhung einige Tausend Mark. Dadurch dürfte für manche, deren Mittel nicht so weit reichen, in Zukunft dieser Beruf ausgeschlossen sein. Denn es wird leider auch heute noch kaum üblich werden, die bessere Gesundheit, die durch die neuen Bestimmungen ermöglicht werden soll, von vornherein als Gewinn in Anschlag zu bringen. Aber selbst wenn die Verlängerung und Verteuerung der Ausbildung als wohlgemeint und nützlich hingenommen werden kann, wie steht es mit den Aussichten und der Stellung der jungen Mädchen, die wissenschaftliches Examen und Probejahr bestanden haben? Zwar heißt es in der Einleitung zu den Bestimmungen, daß das Ausbildungsziel dieser Lehrerinnen an sich berechtigt ist, daß es im Interesse der höheren Mädchenschule notwendig ist und daß eine Herabminderung deshalb nicht beabsichtigt gewesen ist, aber die Stellung dieser Lehrerinnen ist unsicherer und unklarer geworden, sie sind weder Oberlehrerinnen noch Volksschullehrerinnen noch Mittel-

schullehrerinnen, man hat deshalb für sie den Namen Ordentliche Lehrerin an höheren Mädchenschulen geschaffen. Nach B I 1 soll ihnen in der Regel die Hälfte der Stunden in den wissenschaftlichen Fächern der Mittel- und Oberstufe vorbehalten bleiben, während die andere Hälfte den akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen eingeräumt wird. Diese Hälfte müssen die Ordentlichen Lehrerinnen dann noch nach B IV 28 mit nicht akademisch gebildeten Lehrern und für Mittelschulen geprüften Lehrerinnen teilen. Da bleibt wenig Raum, und je mehr die Bahn für die Oberlehrerinnen frei gemacht ist, je mehr werden diese die ordentliche Lehrerin verdrängen. Man hört deshalb seit Erlaß der Bestimmungen in den Kreisen der Eltern, Oberlehrer und Seminaristinnen häufiger die Meinung, daß mit dem Examen für höhere Töchterschulen eigentlich nichts erreicht sei. Viele Seminaristinnen denken deshalb daran, das Abiturientenexamen zu machen, um zu studieren. Welchen Zweck hat auch die Mannigfaltigkeit der Vorbildung des Lehrpersonals? Warum sollen, abgesehen von der Trennung in weibliche und männliche Lehrkräfte, Volksschul- und Mittelschullehrerinnen, Ordentliche und Oberlehrerinnen — diese noch dazu mit verschiedener Vorbildung und wie es scheint auch verschiedener Gehaltsordnung — nebeneinander unterrichten? Die Einheitlichkeit des Unterrichtes dürfte dadurch nicht gefördert werden. Man kann meinen, es handle sich hier um einen Übergang, bis erst genügend akademische weibliche Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Will man aber das Lehrerinnenseminar des Lyzeums mit vierjähriger wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung als dauernde Einrichtung beibehalten, dann sollte man auch den aus ihm hervorgegangenen Lehrerinnen die höhere Mädchenschule bis zur obersten Klasse als Wirkungskreis frei halten. Für die Oberlehrerinnen würde der Unterricht im Lyzeum, sowohl in den Lehrerinnenseminaren als in den wissenschaftlichen Fächern der Frauenschule und in den Klassen der Studienanstalten vorbehalten bleiben. Vielleicht ließe es sich auch einrichten, daß das wissenschaftliche Examen der Seminaristinnen dem Abiturientenexamen einer Studienanstalt ohne Latein gleich gewertet würde, so daß die Möglichkeit geboten würde, gegebenenfalls auch von den Lehrerinnenseminaren für höhere Töchterschulen sofort zum Studium überzugehen. Die im Zentralblatt, Dezemberheft 1908, enthaltenen Ausführungsbestimmungen zu dem Erlaß vom 18. August 1908 und die darin bezeichneten Lehraufgaben dürften eine solche Maßregel rechtfertigen. Im Interesse der Eltern und Töchter ist es jedenfalls, daß die Klasse der Ordentlichen Lehrerinnen an höheren Töchterschulen entweder ganz verschwindet und durch Oberlehrerinnen resp. Mittelschullehrerinnen ersetzt wird oder einen erweiterten und fest begrenzten Wirkungskreis erhält, in dem die mit erheblichen Kosten und Studien erworbene Bildung und Unterrichtsbefähigung nach innen und außen in der Stellung und im Gehalt zur Anerkennung kommt.

Wir verfolgen nun die Laufbahn, die nach den neuen Bestimmungen mit dem Übertritt aus der III. Klasse der höheren Töchterschule in die Studienanstalt eröffnet ist und die zu dem heiß ersehnten Ziel, dem Universitätsstudium führt. Wir wollen hier nicht die Frage erörtern, ob die völlige Öffnung

der Universitäten für das Studium der Frauen dringend und wünschenswert ist und ob die Hineintragung des Gegensatzes zwischen akademisch und nicht akademisch Gebildeten auch in die Frauenwelt der Allgemeinheit nützlich ist. Wir nehmen die Eröffnung des Studiums für die Frauen als Tatsache hin. Die Bestimmungen sprechen nun zwar S. 9 nur von einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Schülerinnen, die voraussichtlich die Reifeprüfung der Studienanstalten anstreben werden, in der Praxis wird die Sache doch vielleicht anders kommen. Es wird eben zum guten Ton gehören, daß akademisch gebildete Väter und solche, die es ihnen gleich tun zu müssen glauben, ihre Töchter ebenso wie ihre Söhne in die Studienanstalten schicken. Schon der Gedanke, mit diesem Bildungsgange dem Kinde alle Möglichkeiten offen zu halten, wird denen, die irgend die Mittel haben, die Studienanstalten als die einzig richtigen Bildungsanstalten für ihre Töchter erscheinen lassen. Und doch erscheint dieser Weg bei genauerer Erwägung recht unsicher, und es wäre erwünscht an dem Scheidewege eine deutliche Warnungstafel anzubringen. Denn gewiß wird nur ein kleiner Teil das Abiturientenexamen erreichen. Begabung, Mittel, Gesundheitszustand werden für Auslese sorgen. Und was haben die erreicht, welche aus irgend einem Grunde nicht ans Ziel gelangen? Auf den höheren Knabenschulen hat von III an jede Klasse ihre Berechtigungen, auf den höheren Mädchenschulen fehlt es noch daran. Hier müßte, wie schon gesagt, Wandel geschaffen werden und auch der Rückgang von der Studienanstalt in die höhere Mädchenschule resp. der Übergang in die Frauenschule oder das Lehrerinnenseminar des Lyzeums geregelt werden. Diejenigen, die das Abiturientenexamen bestanden haben, werden sich wahrscheinlich der Mehrzahl nach dem Studium der Philologie zuwenden, da hier noch am ersten eine angemessene Versorgung winkt. Einer Zeitungsnachricht zufolge ist neuerdings in Baden die Ausschließung der Frauen von dem juristischen Studium beschlossen worden. Die jungen Mädchen können bei normalem Durchlaufen der Studienanstalt mit 19 oder 20 Jahren in das Studium eintreten, dann kommt das drei- bis vierjährige Studium und dann in der Oberlehrerinnenlaufbahn das Seminar- und Probejahr, worauf unter günstigen Verhältnissen die feste Anstellung eintreten kann. Die 'jungen' Mädchen haben dann ein Alter von etwa 26 Jahren erlangt. Es ist hart, die Jugend der Töchter in so ununterbrochener, angestrengter Arbeit verstreichen zu sehen; nur wenige dürften sich den Sinn oder Vorliebe für die Kleinarbeit des Haushaltes bewahren.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so dürfen die Eltern die neuen Bestimmungen über die höheren Mädchenschulen im ganzen mit Freuden begrüßen. Besonders erscheint die Einrichtung der Frauenschulklassen des Lyzeums segensreich; es ist zu wünschen, daß durch schärfere Abgrenzung und Erweiterung der durch den Besuch derselben erlangten Erwerbsmöglichkeiten und Berechtigungen der Hauptstrom der jungen Mädchen nach Erledigung der zehnklassigen höheren Mädchenschule in diese Abteilung des Lyzeums gelenkt werde. Das Lehrerinnenseminar des Lyzeums kann von den Eltern nur mit gemischten Gefühlen betrachtet werden. So erfreulich die Verteilung der Lehr-

aufgaben auf vier Jahre ist, so fällt doch die Verteuerung ins Gewicht, mehr aber noch der Umstand, daß die sogenannten Ordentlichen Lehrerinnen in ihrer ganzen Stellung an der höheren Mädchenschule wenig beneidenswert sind und die Aussichten auf Anstellung gering erscheinen. Ob die weitere Öffnung des Weges zum Studium ein Segen ist, muß die Zeit lehren; hält man es für nötig, so ist die Einrichtung der Studienanstalten angemessen, nur hätte auch hier vielleicht die Ausstattung mit Berechtigungen schon mehr Berücksichtigung finden sollen.

Wir haben bisher die Stellung der Eltern zu der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens ganz im allgemeinen erörtert, wir wollen nun noch einen Blick werfen auf die Verhältnisse, mit denen die Eltern in kleinen Städten nach Erlaß der neuen Bestimmungen zu rechnen haben dürften.

In vielen kleinen Städten bis zu 5000 E. und darunter gibt es höhere Lehranstalten für Knaben, die den staatlichen Anforderungen genügen. Auch ist es eine gewiß zu billigende Praxis, daß Beamte, deren Söhne das Alter erreichen, in dem sie eine höhere Schule besuchen sollen, auf ihren Wunsch in solche Städte versetzt werden, in denen dies Bedürfnis befriedigt werden kann. Für Töchter liegt die Sache bei weitem ungünstiger. Einmal gibt es in kleinen Städten sehr selten öffentliche höhere Mädchenschulen, und anderseits ist es bisher wohl kaum üblich gewesen, die Wünsche auf Versetzung wegen der Ausbildung der Töchter zu berücksichtigen, oder es sind solche Wünsche weniger häufig geäußert worden. Die Ausbildung der höheren Töchter mußte Privatschulen anvertraut werden, die den staatlichen Anforderungen nicht immer entsprachen, so wacker auch tüchtige Lehrerinnen unter schwierigen Verhältnissen bei dürftiger Bezahlung sich abmühten. Es erscheint ausgeschlossen, daß diese Privatschulen den neuen Anforderungen genügen können. Das wird selbst den mit ganz anderen Verhältnissen rechnenden Privatschulen in großen Städten nur möglich sein, wenn in einer langen Übergangszeit die Bestimmungen mit Milde gehandhabt werden. Die Gründe liegen vorwiegend auf finanziellem Gebiet. Wir müssen nun fragen, ob die Stadtverwaltungen sich der Sache annehmen können. Daß sie es tun, fordert unsere Zeit dringend, und nachdem durch die neuen Bestimmungen das Bedürfnis, für die höhere Bildung der Töchter in gleicher Weise zu sorgen wie für die der Knaben, einen deutlichen und beredten Ausdruck gefunden hat, wird sich die Überzeugung von der Pflicht dazu in den weitesten Kreisen siegreich Bahn brechen. Aber die Ausführung hat mit großen, wieder hauptsächlich finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen. Denn daß Städte von 3—6000 Einw. und darüber, in denen vielfach städtische höhere Lehranstalten für Knaben bestehen, daneben auch noch gleich teuer zu erhaltende höhere Mädchenschulen, die den neuesten Bestimmungen entsprechen, errichten, dürfte ausgeschlossen sein. Es wird also nichts übrig bleiben, als daß Stadt- und Privatunternehmen sich vereinigen. Daß die Stadt zu einer namhaften Unterstützung solcher Unternehmungen eine Verpflichtung hat, läßt sich auch sozusagen herausrechnen. Die Statistik der Aufwendungen, die in den verschiedenen Provinzen Preußens für einen Volks-

schüler jährlich dem Stadtsäckel erwachsen, zeigt, daß diese Summe etwa 40—50 Mk. beträgt. Eine private höhere Töchterschule muß etwa 80—90 Schülerinnen haben, wenn sie lebensfähig sein soll. Also würde der Stadt eine Mehrausgabe von etwa 3000—4000 Mk. erwachsen, wenn die Schülerinnen der Privatschule in der Volksschule des Ortes Platz finden müßten. Diese Summe ungefähr dürfte billigerweise also auch zur Unterstützung privater höherer Töchterschulen zu fordern sein. Wie würde sich nun die Errichtung der höheren Mädchenschule in Städten mit einer höheren Knabenschule am besten ermöglichen lassen? Zunächst ist zu bemerken, daß in den kleinen Städten vielfach die höheren Lehranstalten für Knaben des Oberbaues (O II—O I) entbehren. Billigerweise würde also auch bei der höheren Mädchenschule mindestens auf die oberste Klasse der zehnklassigen höheren Töchterschule verzichtet werden können. Fangen wir aber von unten an, so liegen die Verhältnisse so, daß einige der höheren Lehranstalten für Knaben eine Vorschule haben, andere nicht. Vielfach besuchen Knaben und Mädchen gemeinsam eine besondere Privatvorschule, oder die Knaben besuchen gemeinsam mit den Mädchen die drei untersten Klassen einer privaten höheren Mädchenschule. Möglich wäre auch, daß die Mädchen auf der Unterstufe die schon bestehende Vorschule der höheren Knabenschule der Stadt besuchen. Welche Ordnung getroffen wird, muß von den örtlichen Verhältnissen abhängen. Gegen diese vielfach schon bestehende Koedukation auf der Unterstufe wird kaum jemand etwas einzuwenden haben. Mit der Unterstufe ließe sich in manchen Fällen passend auch ein Kindergarten verbinden. Am einfachsten möchte es ja nun scheinen, den gemeinsamen Unterricht für beide Geschlechter auch für die Mittel- und Oberstufe einzuführen. Doch die Frage, ob das ersprießlich ist oder nicht, ist keineswegs genügend geklärt, und viele Eltern würden stets ernste Bedenken tragen, ihre Töchter Schulen anzuvertrauen, die die Koedukation zum Prinzip erhoben haben. Auch der preußische Staat lehnt vorläufig die Koedukation als Prinzip ab, sonst wären eben die Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens anders ausgefallen. Nur ausnahmsweise ist sie zugelassen. Es müssen also die Mittel- und Oberstufe der höheren Mädchenschule grundsätzlich von den höheren Knabenschulen getrennt bleiben. Sehen wir nun von der obersten Klasse ab, so bleiben für die Mittelstufe und Oberstufe zusammen 6 Klassen, oder da nach B I 2 der Bestimmungen je zwei Klassen in eine zusammengezogen werden können mit zweijährigem Kursus, überhaupt nur 3 Klassen übrig, deren Errichtung entweder von der Stadt oder durch Privatunternehmen ermöglicht werden müßte. Im letzten Falle müßte die Unterstützung durch die Stadt so ausgiebig sein, daß diese Schule in ihrem gesamten Unterrichtsbetriebe den staatlichen Anforderungen genügte und auch die Gleichstellung der Lehrkräfte mit denen an staatlichen Schulen durchgeführt würde. Diejenigen Schülerinnen, welche die ganze höhere Mädchenschule durchmachen und dann ins Lyzeum übertreten wollen, würden bei dieser Einrichtung erst beim Übergang in die I. Klasse nach außerhalb in eine größere Stadt geschickt zu werden brauchen. Reichen die Mittel

nicht, so würde es immer noch möglich sein, an der höheren Mädchenschule noch eine oder zwei Klassen oben fehlen zu lassen, so daß wenigstens die Mittelstufe vorhanden wäre. Diese Klassen der höheren Mädchenschule könnten unter Umständen den Leitern der am Ort befindlichen höheren Knabenschule mit unterstellt werden. Für diejenigen, die von vornherein auf das Studium hinauswollen, beginnt mit der III. resp. II. Klasse der Übertritt in die Gymnasial- bezw. Oberrealschulkurse. Hier dürfte vielleicht wieder, falls der Lehrplan der am Ort befindlichen höheren Lehranstalt für Knaben es gestattet, den Mädchen der Eintritt in die III^b oder III^a der betreffenden Anstalten erlaubt werden. In mehreren deutschen Staaten ist den Direktoren der höheren Knabenschulen die Erlaubnis erteilt, Mädchen aufzunehmen. Umgekehrt ist es nach B I 9 der Bestimmungen auch ausnahmsweise statthaft, in die Klassen der Unter- und Mittelschule einer höheren Mädchenschule mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde auch Knaben aufzunehmen, die dann mit etwa erforderlichem Nebenunterricht sich für die Aufnahme in die Tertia einer höheren Knabenschule vorbereiten lassen.

Es ist sehr dankenswert, daß die Bestimmungen des Erlasses vom 15. Aug. 1908 wie die Ausführungsbestimmungen dazu nach allen Richtungen einen weiten Spielraum lassen. Man darf darauf vertrauen, daß unter der bewährten, verständnisvollen Führung der dazu berufenen Behörden und unter dem Zusammenwirken von Fachmännern, Eltern und städtischen Verwaltungen überall Einrichtungen getroffen werden, die den Anforderungen genügen und sowohl den Töchtern und Frauen wie dem ganzen Vaterlande Segen bringen.

DIE BEDEUTUNG DER TURNSPIELE IM ORGANISMUS UNSERES HÖHEREN UNTERRICHTSWESENS

Von Franz Hahne

Neue Erscheinungen haben es schwer, sich in bestehende Organisationen einzuschieben und darin durchzusetzen. Nicht allein das gut konservative Festhalten am Hergebrachten, Erprobten, Bewährten, sondern auch die Unfähigkeit, sich dem Neuen anzupassen, und böswillige Trägheit stellen sich ihnen entgegen, gleichviel, ob sie einen Fortschritt oder einen Niedergang bedeuten. Den Kampf gegen achtungswertes Beharren und verständnislose Passivität haben auch die Turnspiele bei ihrem Eindringen ins Schulwesen zu bestehen gehabt, ja sie sind noch mitten darin begriffen. Zuvörderst war die Jugend zu gewinnen und die Teilnahme der Eltern zu erregen. Mir steht die Entwicklung der Braunschweiger Schulspiele, die 1872 ihren Anfang nahm, vor Augen.[1]) Wohl erinnere ich mich aus meiner Schulzeit der hingebenden Arbeit des auf diesem Gebiete hervorragend tätigen Prof. Konrad Koch auf den Braunschweiger Spielplätzen und manches anregenden Zeitungsartikels von ihm über Spielkunst und Spielfreude. Sodann mußten die Behörden überzeugt werden, auf daß die Spiele allgemein verbindlich gemacht würden; an manchen Stellen Deutschlands sind die Behörden trotz aller Bemühungen des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele bis heute noch nicht überzeugt. Ja selbst wo die Spiele eingeführt und zur stehenden Einrichtung geworden sind, wird ihnen vielfach eine bedeutsame Stellung weder vom Direktor noch vom Lehrerkollegium eingeräumt. Sie sind einmal da, niemand denkt daran, sie beseitigen zu wollen, aber nach ihrem vollen Werte werden sie von den wenigsten geschätzt. Das einzige leuchtet den meisten ein, wie es ja denn die Spatzen von den Dächern pfeifen, daß sie ein Gesundheitsmittel seien. Aber man behält sich allerlei Einschränkungen vor. Es darf nicht zu heiß und nicht zu kalt sein, es darf auch nicht windig sein und der Platz nicht naß. Daß eine gleichmäßige Gewöhnung an Witterungswechsel die Jugend abhärte und abhärten solle, geht besonders älteren, erkältungsfurchtsamen Kollegen schwer ein. Auch kann man zur Rechtfertigung von irgendwelchen notwendigen Befreiungen wohl den Grund hören, daß die Schüler sich durch spazierendes Bummeln schon Ersatz für den Ausfall der Spiele verschaffen würden. Wenn diese sonach als

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz im Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1908 S. 154 ff.: 'Zur Geschichte der verbindlichen Schulspiele im Herzogtum Braunschweig.'

hygienisches Vorbeugungsmittel in beschränktem Sinne anerkannt werden, so werden sie hingegen als regelrechter Bestandteil des Unterrichts und der Erziehung vielfach schlechterdings nicht gewürdigt. Es muß den Vertretern der Spiele darauf ankommen, auch diesen Punkt in möglichst helle Beleuchtung zu rücken, damit die Aschenbrödelrolle, welche die Pädagogik den Spielen vor der Hand zuzuweisen geneigt ist, allmählich einer besseren Stellung im Schulhaushalte weicht.

Wenn wir die Frage aufwerfen: Sind die Turnspiele ein Unterrichtszweig? so haben wir uns zunächst mit einem der ausgezeichnetsten und einflußreichsten Pädagogen der Gegenwart auseinanderzusetzen, dessen Bedeutung bei den Behörden, der Lehrerschaft und dem Publikum dergestalt anerkannt ist, daß es einem bescheidenen Vertreter der Turnspiele schwer werden dürfte, selbst auf seinem eigensten Felde sie niederzuringen, ich meine Ad. Matthias. Dieser schreibt in seinem mehr den Standpunkt des Hauses als den des Staates einnehmenden Buche: 'Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?' den von einem Lehrer geleiteten Spielen eine scharfe Absage. 'Man sollte vorsichtig sein mit all den Spielen, zu denen noch ein Magister nötig ist. Spielen sollte Belehrung ausschließen. Anregung sollte und kann ja die Schule oder ein Lehrer uns immerhin geben. Damit mögen aber die lehrenden Mächte des Lebens sich zufrieden geben und unsere Jugend beim Spiel sich möglichst selbst überlassen und nicht zu viel hinein pfuschen, damit sich diese völlig gehen lassen und eigenster Neigung hingeben kann. Wir glauben nämlich nicht daran, daß die Gabe des Spielens bei unserer Jugend verschwunden ist, was uns ja weise Leute weismachen wollen, die die Jugend durch ihre Pedantenbrille anschauen. Jeder gesunde Junge, wenn man ihm nur Zeit und einen richtigen Platz gönnt, auf dem er sich tummeln kann, kann selber spielen und spielt auch gern, oft mehr als ihm dienlich ist. Man überlasse ihn nur ruhig sich selbst, und wenn man ihm ja einen Lehrmeister geben will, so schicke man ihn unter seinesgleichen, wo heute wie zu des Prinzen Cyrus Zeiten ein Knabe der beste Lehrmeister des andern ist.'[1]) Wenn irgendwo, so zeigt Matthias an dieser Stelle seines populären Buches, wie sehr er unbewußt den individualistischen Wünschen des Hauses sich angepaßt hat und darüber gelegentlich weitergreifende Gesichtspunkte außer acht läßt. Das Haus will Freiheit, Selbstbestimmung. Es würde überhaupt bei seinen Erziehungsplänen die Schule in sehr vielen Fällen lieber umgehen, wenn nicht die Berechtigungen zu erwerben wären. Und nun vollends die Spiele lehren zu wollen, was kann das anders sein als ödeste Pedanterei? M., der die körperliche Ausbildung seines Benjamin, wie schon K. Koch in dem Buche: 'Die Erziehung zum Mute' hervorgehoben hat, recht wenig berücksichtigt, verkennt völlig den Charakter der von uns geübten Spiele. Er faßt anscheinend nur kindliche Spiele wie Verstecken, Jäger, Räuber und Soldaten, allenfalls etwas Ballschlagen ins Auge, wozu sich gar leicht in den Straßen und Stadtvierteln einige gleichgesinnte

[1]) Ad. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? VI. Aufl. S. 204.

Teilnehmer gelegentlich zusammenfinden. Ist aber wohl anzunehmen, daß auch zu den uns wertvoll erscheinenden Kampfspielen, die 22—24 Teilnehmer erfordern, die notwendige Spielerzahl sich einigermaßen regelmäßig versammelt, wenn nicht feste Organisationen geschaffen werden? Ist namentlich anzunehmen, daß eine von selbst erwachsende Spielbewegung eine die gesamte Schuljugend umfassende Ausdehnung gewinnt? Die Erfahrung beweist das für die Familie freilich gleichgültige, für Vaterland und Volksgesundheit aber durchaus nicht wünschenswerte Gegenteil. Und gesetzt den Fall, daß sie sich ausdehnte, würden nicht bei mangelnder Regelung der Spielabteilungen und Spielzeiten an manchen Tagen die Spieler sich auf den wenigen knappen Plätzen drängen, während diese an anderen Tagen leer ständen? Bei uns in Braunschweig sind die beiden Hauptspielplätze Sommers und Winters derart besetzt, daß ohne einen für Schulen und Vereine verbindlichen Stundenplan gar nicht auszukommen wäre. Und an den einzelnen Tagen, wo sich vielfach über 200 Schüler auf einem Raume von $2^3/_4$ ha betätigen, ist es nur durch die Aufsicht der Lehrer möglich, den Platz richtig einzuteilen, Ordnung zu halten und Unglücksfälle zu verhüten. Und der Lehrer muß nicht nur Aufsicht halten, sondern horribile dictu die Spiele auch lehren. Er muß einen Begriff geben, was Schlagball-, Rückschlag- und Grenz- und Torspiele sind, er muß die Regeln der einzelnen Spiele vermitteln und begründend erklären und muß Stellungen und Handgriffe vormachen, die in Betracht kommen. Ja er muß bei der ersten Einübung eines neuen Spieles gegenwärtig sein und störenderweise eingreifen, wenn die Jungen etwas falsch machen oder anfängerhaft ungeschickt sich anstellen. Selbst dann, wenn das Spiel eingeübt ist, kann er die Spieler noch nicht mit seiner Belehrung verschonen. Er muß öfter an ein Spiel herangehen und beobachten, ob sich nicht Mißbräuche einschleichen, zu denen Bequemlichkeit, falsche Logik, der Wille zu gewinnen oder am Spiel zu bleiben nicht selten die Neulinge verlocken. So verleitet beim Fußball die Absicht, dem Gegner den Ball zu entziehen, leicht zum Abstoß seitwärts oder gar schräg rückwärts, was unschön und verboten ist. Beim Kricket findet man häufig die Forderung erhoben, daß ein Schläger ab sein soll, der den Ball gegen das gegenüberliegende Tor geschlagen hat, was in den Regeln durchaus nicht begründet ist. Denn jeder Schläger hat nur sein eigenes Tor zu verteidigen, und zwar wenn ordnungsmäßig darauf eingeschenkt wird. Ferner wird verlangt, daß nicht mehr gelaufen werden soll, wenn der Ball zwischen den Toren hindurchgeworfen ist, während vielmehr gelaufen werden darf, bis der gerade Einschenkende den Ball wieder in der Hand hat. Beide Mißbräuche stammen aus der Variante des sogenannten Kricketübens ohne Parteien, das bei unzureichender Spielerzahl gelegentlich eintritt. Da hierbei nach jedem Schlage gelaufen werden muß, so ist der Schläger allerdings ohne weiteres abgelaufen, wenn er den Ball an das Gegentor schlägt. Auch ist es bei geringer Zahl der Aufpasser zweckmäßig, eine Beschränkung des Laufens anzuordnen. Beim Schlagball o. E. kommt es gelegentlich vor, daß irrtümlich 'hat ihn' gerufen oder sonstwie das Absein der Schlagpartei verkündigt wird. Stellt sich

der Irrtum heraus, dann pflegt die bisherige Fangpartei gern dahinter zu haken, wenn die Schlagpartei zum Gegenwurf den Ball ergriffen hat, und wegen Anfassens des Balles das Absein doch zu verlangen. Recht betrachtet ist das Ergreifen des Balles nur logisch und nach dem Rufe vollkommen berechtigt. Das sind nur ein paar Beispiele, aber sie ließen sich häufen. Es gilt in der Tat große Aufmerksamkeit und Genauigkeit seitens des beaufsichtigenden Lehrers, um das Einnisten von Spielfehlern zu verhüten. Aber der Lehrer ist auch zur Nutzbarmachung des vorhandenen Reichtums an Spielen erforderlich. Ich kann mich nicht durchaus mit dem Grundsatz Raydts befreunden, daß man sich mit dem Einüben weniger Spiele zufrieden geben solle (Spielnachm. S. 56/7). Dem Grundsatz non multa sed multum steht die Erfahrung gegenüber: varietas delectat. Wir müssen bedenken, daß die Schüler unserer höheren Schulen 8—9 Jahre hintereinander wöchentlich einmal spielen. Sollen sie in diesen langen Jahren nichts als Schlagball im Sommer, im Winter Fußball und etwa beiher Barlauf, Schleuderball, Tamburin und Faustball spielen? Sollte sich nicht Zeit finden, daß sie auch das kraftvolle, Ruhe gebende englische Schockspiel Kricket erlernen? Oder auch die ureigentlich französischen Freistättenspiele, worunter das von August Hermann so sehr geschätzte Rundum nur der Ausbildung harrt, um, gleich dem amerikanischen *base-ball*, ein vortreffliches Kampfspiel zu werden? Wir dürfen ruhig die Aufmerksamkeit und Neigung eine Zeitlang auch auf diese Spiele lenken, ohne befürchten zu müssen, daß Schnells bewegliches Schlagballspiel seinen ersten Rang als deutsches Schlagballspiel einbüßt. Ja wir tun gut, durch Vielseitigkeit auch ein gewisses theoretisches Interesse begabter Jungen zu befriedigen. Ich habe gefunden, daß vielgestaltiger Spielreichtum der Lebendigkeit des Spielfeldes nur zugute kommt, während an Schulen, wo Einförmigkeit zum Grundsatz erhoben ist, der Spielbetrieb nicht selten stockt und lahmt.

Unser hochgeschätzter Gegner wird nach diesen Ausführungen hoffentlich überzeugt sein, daß wir zur Einrichtung eines weite Kreise umfassenden, regelmäßigen, jahrelangen Spielbetriebs die Lehrer nicht entbehren können, wenn wir äußere Ordnung, Klarheit und Bestimmtheit des Spielgedankens, belebende Mannigfaltigkeit des Interesses aufrecht erhalten wollen.[1]) Unsere verehrten Kollegen aber, die den sogenannten Spielunterricht geringer einschätzen, weil ja die Köpfe wissenschaftlich zu schulen eine schwierigere Aufgabe darstellt, mögen bedenken, daß die Arbeit des Spielleiters unter erschwerenden Umständen stattfindet. Er hat keine ruhig sitzende Klasse von 30—40 Schülern vor sich, die nur auf den Lehrer achten und bereit sind, aufzunehmen und wiederzugeben, er hat ein von Hunderten wimmelndes Spielfeld zu überschauen.

---

[1]) Es freut mich, dies unumwunden auch in einer als Festrede gedachten Arbeit von Fr. Ehringhaus' ausgesprochen zu sehen, 'Der gesundheitliche, erzieherische und patriotische Wert der Turnspiele', Jahresbericht des Progymnasiums zu Eupen 1907: 'daß an einem freien Nachmittage den Schülern Gelegenheit gegeben wird, die Spiele zu lernen und zu üben, ist unentbehrlich. Geschieht das nicht, werden die Spiele nicht gelehrt, so ist der Erfolg nichtig'.

Die Ermahnungen und Aufmunterungen, die in der Unterrichtsstunde mit ein paar Worten, ja mit einem Blick geschehen, erfordern auf den Spielplätzen kräftiges Hallo und aufregende Mitarbeit. 'Wer sich nicht aufregt, kann auch nicht anregen', sagte Wilhelm Scherer einmal im Kolleg. Korrekturen und Belehrungen, die beim stillen Unterricht rasch zur Klarheit kommen, bedürfen im lebendigen Spiele, wo des Lehrers zunächst niemand achtet, großer persönlicher Anstrengung und starker Willensenergie. Ich kann aus persönlicher Erfahrung versichern, daß mich meine altsprachlichen Stunden in der Regel weniger anstrengen als die Spielstunden. Wer als Außenstehender die Spielstunden als eine Erholung für den Lehrer ansieht, verkennt den Tatbestand, wer es als Spielleiter tut, versäumt seine Pflicht. Daß natürlich eine so intensive Unterweisung nicht bis in die Sekunden und Primen hinauf sich zu erstrecken braucht, daß hier vielmehr Überlieferung und eigene Spielkunde der Schüler das Beste tun muß, daß sich die Tätigkeit des Lehrers in der Regel auf leise, taktvolle Hilfen bei der Wahl und Einrichtung der Spiele beschränken wird, bedarf keiner ausführlichen Auseinandersetzung.

Mit der Anerkennung der Turnspiele als einer Art von Unterrichtszweig ist indes ihre pädagogische Bedeutung nur zum kleinsten Teile erschöpft, diese liegt im weitaus überwiegenden Maße auf dem Gebiete der Erziehung. Sie ist es, die in dem von uns Schülern mit Vorliebe gelesenen Buche des Engländers Hughes, Tom Browns Schuljahre, einen Freund der Jugend den Wunsch aussprechen läßt: 'Mag, wer will, den Knaben ihre Lektionen abhören, mich aber laßt beim Spiel und in ihren Mußestunden mit ihnen zusammen sein!' Dies Wort ist natürlich stark einseitig, kein deutscher Lehrer könnte so reden, aber wir sollten doch aus ihm lernen.

Ein scharfblickender Engländer hat das Ziel der deutschen höheren Erziehung in die Formel gefaßt: *to make boys think.* Und in der Tat, das Beste der nicht utilitarischen formalen Geistesbildung der deutschen Erziehungsanstalten, mögen sie Gymnasien oder Oberrealschulen sein, ist in diesen drei Worten beschlossen. Umgekehrt wird von hervorragenden deutschen Pädagogen wie Fr. Paulsen und W. Münch als der Hauptpunkt der englischen Erziehung die Ausbildung des Willens erkannt.[1]) Mit der Bildung des Willens hängt aufs engste der Charakter des Menschen zusammen. Denn Charakter ist nach Herbart 'das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will'. Ein vollendeter Charakter ist ein vollkommen gebildeter Wille. Wir können nun nicht einräumen, daß die Ausbildung des sittlichen Willens in Deutschland außer acht gelassen werde. Wir suchen ihn zu beeinflussen durch sittliche Belehrung in der Religion, durch Erfüllung des Vorstellungsvermögens mit bedeutenden und schönen Vorbildern, wozu Dichtung und Geschichte in gleicher Weise beisteuern. Diese Bildung des Willens zum Sittlichen ist freilich ganz theoretisch. Allein es fehlt auch nicht an praktischen Übungen des

[1]) Vgl. Al. v. Gleichen-Rußwurm, Sieg der Freude, 1909, S. 142: 'Heiligkeit, auch Gelehrsamkeit verlangte Abtötung des Fleisches' d. h. blühender Körpergesundheit und lebendigen Gefühls- und Willenslebens.

Willens. Die Anleitung zu regelmäßiger Arbeit, die Übung der Beharrlichkeit im Überwinden von Lernschwierigkeiten, die Gewöhnung an Zucht und Gehorsam, das alles sind Willensbetätigungen, die zur Charakterbildung aufs heilsamste beitragen. Indessen wir müssen uns hüten, die so bewirkte Willenszucht zu überschätzen. Es ist nicht zu vergessen, daß die Mehrzahl der in der Schule geforderten Willensbetätigungen in gewissem Sinne negativer Natur sind. Die Unterordnung unter Lehrer und Schulordnung, die Aufnahme und stetig wiederholte Übung des Wissens schließen zumeist eine Niederhaltung der eigentlichen Natur des Knaben in sich. 'Die herrschenden Vorstellungen (und Willensregungen!) des Zöglings werden ihm während der Arbeitszeit verdrängt; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien lenkt er sich selbst' (Herbart). Es ist nicht bloß Nietzsche, der das im Grunde asketische, physisches Leben und Eigenwillen abtötende Wesen gelehrter Studien betont.[1]) Wir finden oft, daß gerade die lernfähigsten Schüler vermöge ihres Mangels an Willensstärke am wenigsten in der Schülergemeinde bedeuten und daß die gelehrtesten Lehrer die schlechteste Disziplin haben. Fast wirksamer noch ist die theoretische Charakterbildung durch religiös-philosophische Deduktion und konkrete Darstellung erhebender Beispiele in Dichtung und Geschichte. Sie klärt und belebt den Sinn und begeistert das jugendliche Herz. Der so erzeugte Geschmack am Sittlichen und Großen, das den jugendlichen Seelen eingeprägte Streben zu hohen Zielen wird in den meisten Fällen dem späteren Handeln wertvolle Richtlinien vorzeichnen. Wir haben gute Erfahrungen gemacht mit dieser Methode, sie ist die beste Gewähr für das Fortbestehen des deutschen Idealismus trotz aller Sünden einer frechen, versumpften Kunst und eines die niedersten Instinkte ziemlich unverhüllt walten lassenden Lebens. Aber eine Lücke in unserem System ist nicht wegzuleugnen, es ist die, welche in der englischen Erziehung bei allem, was man gegen diese einwenden mag, aufs trefflichste ausgefüllt ist: Stärke und Ausdauer der Willenskraft und rasch entschlossenes Handeln auszubilden ist in ihm nicht vorgesehen. Wenn diese Eigenschaften in deutscher Mannheit sich finden, so sind sie vom Vater auf den Sohn übertragen, sie sind in den Militär- und Studentenjahren entwickelt, sie sind mannigfach durch das Leben selbst erzeugt: durch unser Erziehungswesen werden sie nicht gewährleistet. Diese Lücke ist bereits von dem Vater unserer höheren Erziehung, Herbart, wohl erkannt, aber er sah noch keine Möglichkeit, sie auszufüllen. Er sieht mit Recht die beste Übung des Charakters im Handeln. 'Da nun das Handeln den Charakter macht, so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich strebt zur Tat . . . Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung soviel an Sicherheit des Erfolges, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird, und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch mög-

[1]) Fr. Paulsen, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand, S. 13. W. Münch, Geist des Lehramts, S. 60 f.: 'Für das englische Bewußtsein steht im Vordergrunde aller Erziehungsziele die Willensbildung: stark, fest, klar und ausdauernd zu wollen ist das Wesentliche.'

lich, daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setzt.' Hiernach freilich stockt Herbarts Gedankengang. Zwar erkennt er als Grundbedingung eines kraftvollen Willenslebens eine gute Gesundheit: 'Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es zu wollen. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für die Gesundheit.' Merkwürdigerweise fügt er jedoch hinzu: 'ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Prinzipien fehlen'. In diesem Punkte denken wir heutzutage ganz erheblich anders. Im weiteren erklärt er sich überzeugt, daß man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen nicht eher finden werde, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichte, wobei sie nach eigenem und zwar nach eigenem richtigen Sinne eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben könne, aber der Schluß seiner Ausführungen ist dieser: 'Fragt man mich, was denn für bessere Übungen statt jener (der Examina u. dgl.) zu empfehlen wären, so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben.'[1]) —

Diese Antwort ist inzwischen in verschiedener Weise gegeben. Die weitestgehende ist die, welche von dem englischen Abbotsholme ausgegangen ist und Nachfolge gefunden hat in den Landerziehungsheimen Lietz' zu Ilsenburg, Haubinda und Bieberstein, sowie Marseilles zu Bischofsheim. Man versetzt den Zögling in ländlich gesunde Verhältnisse und läßt ihn unter gemeinsamer Land- und Handwerksarbeit bei anstrengendem und gefahrvollem Sport in tatenfrohem Handeln zum Charakter heranreifen, wobei die Geistesbildung, vorwiegend im Realen wurzelnd, keineswegs zurücksteht. Dieses Verfahren kann in Deutschland nur eine vereinzelte Ausnahme bilden. Wir haben damit zu rechnen, daß die höheren Schulen vorwiegend in den Städten, ja zumeist in größeren Städten liegen, daß sie zur Ersparung von Verwaltungskosten vielfach zu Mammutanstalten zusammengeballt sind und die idyllischen Einrichtungen von Abbotsholme völlig ausschließen. Wir können darum auf jene Frage Herbarts keine andere Antwort geben als die, welche in K. Kochs 'Erziehung zum Mute' gegeben ist, einem Buche, das es für sich beanspruchen darf, unseren Bestrebungen die psychologisch-pädagogische Grundlage zu geben, wie F. A. Schmidts 'Unser Körper' das physiologische, H. Raydts 'Spielnachmittage' das organisatorische Fundament für sie legen. Sie heißt: Stählt Mut und Entschlossenheit der Jugend durch turnerische Wageübungen, verleiht ihr Kraft und Ausdauer durch sportlichen Wetteifer und gebt ihr Frische und Freiheit im munteren, anspannenden Spiel. Für diese Dinge muß in unserem Erziehungsplane so viel Raum geschaffen werden, daß sie etwas der englischen Willensbildung ähnliches zuwege bringen, und sie allein könnten und sollten in einer Weise ausgestaltet werden, daß sie Herbarts Wünschen nach einer Bildung des jugendlichen Charakters durch freies Handeln und eine 'in ihren Augen ernste Wirksamkeit' entgegenkämen.

Man erschrecke nicht! Ich kehre zurück zur Jahnschen Turngemeinde,

[1]) Herbart, Allgemeine Pädagogik, II. Buch, 4. Kap., Abschn. 3 und 4.

und ich tue dies keineswegs in utopistischer Schwärmerei, sondern geleitet von den guten Erfahrungen, die mit dieser Einrichtung an mehreren braunschweigischen Gymnasien, in Wolfenbüttel seit mehr als 80 Jahren, gemacht sind.[1]) Das Spießsche Klassenturnen, das von A. Maul in Baden zum peinlichsten System durchgeführt ist, hat den Vorzug planmäßigen Fortschreitens und gesicherter Ergebnisse, seine Freiübungsschule werden wir hoffentlich nie aufgeben; aber es artet leicht in Drill aus, raubt so den Schülern die Freude und zersplittert jedenfalls das Gesamtbewußtsein der Schule auch auf einem Gebiete, wo Einheit oder doch mehr Zusammenschluß als jetzt walten könnte. Die von fachkundigen Lehrern geleitete, doch von den älteren Schülern selbstverwaltete Turngemeinde kann den gleichmäßigen methodischen Drill des Klassenturnens nicht erreichen, aber sie vermag durch individualistische Riegenbildung der Ungeschicklichkeit, wie der zu hohen Leistungen drängenden Begabung der einzelnen besser gerecht zu werden, läßt daher auch mehr Lust erblühen, und sie dient endlich der Charakterbildung durch Einräumung einer gewissen Selbständigkeit und Verantwortung des Handelns und Anbahnung der gegenseitigen Selbsterziehung. Ich habe beobachtet, daß die Wolfenbüttler Primaner sich durch ein freieres und festeres, dabei durchaus diszipliniertes Auftreten auszeichneten, während an denen von anderen Anstalten, wo eine Turngemeinde nicht bestand und das ganze Schulleben unter dem starken Druck einer intelligenten, straffen Lehrerschaft sich abspielte, unfreies, schülerhaftes Wesen beklagt wurde.

Die Leistungen der freien Turngemeinde werden jedoch wirksamst ergänzt und in gewissem Sinne übertroffen durch die der Spielgemeinde. Wenn das Turnen im wesentlichen auf der Nachahmung des Vorturners beruht, so fordert das Spiel von jedem einzelnen selbständiges, meist sehr rasches Handeln. Der bewegliche Ball und die Geschicklichkeit der oft zu mehreren gegen Einen kämpfenden Gegner stellen immer neue Aufgaben, denen der Spieler durch schnelle Entschlußfähigkeit oder durch geduldige Zähigkeit begegnen muß. Das Zusammenspiel erzieht zur Kameradschaft. Die Organisation, die es notwendig macht, gute und schlechte Spielmannschaften zu sondern und den Spielkaisern eine bedeutsame Rolle in der Führung des Spiels zu geben, läßt eine Art aristokratischer Gliederung hervortreten, wie die Riegeneinteilung der Turngemeinde. Das Herrschen der Spielgesetze auf dem Platze, der häufige Appell an Billigkeit und Redlichkeit stärkt den Sinn für Recht und Anstand. Mancher wird vielleicht meinen, Spiele seien keine ernste Betätigung, wie sie Herbart verlange, obgleich er nur verlangt, daß sie dem Zögling ernst scheine. Es kommt natürlich darauf an, wie sie gehandhabt werden. Den englischen Jungen und den englischen Pädagogen sind sie etwas durchaus Ernstes. Die Spartaner nahmen sie nicht anders. Es wird erzählt, daß ein spartanischer Ephor einen Jungen, der mit allerlei Künsteleien und nicht, wie es landesüblich war, Ball

[1]) Siehe U. Wahnschaffe, 75 Jahre Turnen am Gymnasium zu Wolfenbüttel, Beilage zum Jahresbericht des Wolfenbüttler Gymnasiums 1903.

spielte, gegeißelt habe, und es wird hinzugefügt, daß man durch Duldung kleiner übler Gewöhnungen größeren Schlechtigkeiten die Tür öffne und daß man sogleich die kleineren Übertretungen bestrafen müsse, um größeren die Spitze abzubrechen. Dazu wird das Sprichwort angeführt: der Anfang sei die Hälfte des Ganzen.[1]) So müssen wir auch unsere Jugend dahin bringen, daß sie die Spiele ernst nimmt, wenngleich wir nicht zur Geißel des Ephoren greifen werden, sondern durch gute Geräte, ermunternde Einführung, wirksame Organisation der Mannschaften, stete Aufmerksamkeit und bald durch freundliche Hilfe bald durch energische Zurechtweisung den rechten Geist zu erzeugen wissen. Auch muß man den Wetteifer durch Wettspiele und Spielfeste (z. B. am Sedantage) zu beleben verstehen. Sie dienen statt der Zensuren und Examina des sonstigen Schullebens. So bringt man es sicher dahin, daß mit ernstlichem Eifer gespielt wird, der allein Lust erzeugt.

Erst dann, wenn die Anschauung in der pädagogischen Welt sich Bahn gebrochen hat, daß die Spiele ein wertvolles Erziehungsmittel, ein Mittel zur Willens- und Charakterbildung darstellen, werden sie die Stellung im Organismus unseres höheren Schulwesens einnehmen, die ihnen zukommt. Hoffen wir, daß in nicht zu ferner Zeit auch bei uns das englische Wort verstanden wird: *It is more than a game, it is an institution.*

---

[1]) Demetrios, *Περὶ ἑρμηνείας* § 122 (Spengel, Rhet. Graeci III 289).

AUS DEN TAGEBÜCHERN EINES BAUTZENER GYMNASIASTEN 1814—1819

Vortrag, veröffentlicht aus dem Nachlasse von KURT FLEISCHER († 1905)

Wenn ich es heute unternehme, Sie mit dem Tagebuche eines Bautzner Gymnasiasten aus dem zweiten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts bekannt zu machen, so geschieht dies nicht deshalb, weil der Schreiber des Tagebuchs mein 1801 in Schandau geborener und im Jahre 1888 als Professor der orientalischen Sprachen in Leipzig verstorbener Vater ist, der auch mehrere Jahre als Lehrer an der Kreuzschule gewirkt hat, oder weil Tagebücher aus jenem für Deutschland so hochwichtigen Zeitraume von Jünglingshand geschrieben an und für sich ganz besonderes Interesse in Anspruch nehmen dürften, sondern weil wir es hier mit einer, wie ich glaube, ziemlich vereinzelt dastehenden Erscheinung zu tun haben. Aus meinem Bekanntenkreise (und er ist nicht klein) wüßte ich außer meinem verstorbenen Freunde Gehlert[1]) keinen zu nennen, der von seinen Schülerjahren an bis zu seinem Tode sich über jeden Tag seines Lebens Aufzeichnungen gemacht hätte; allein Gehlert beschränkte sich auf ganz kurze Notizen; das Tagebuch meines Vaters aber berichtet vom 23. Mai 1812 bis zu seinem Abgange von der Schule in Bautzen, bis zu dem 16. Februar 1819, zuerst noch lückenhaft erstens, was der Knabe in seiner Heimat Schandau vor seiner Schulzeit bis zum 20. April 1814 erlebt hat, von da an aber ohne Lücke in großer Ausführlichkeit in tagtäglichen, oft seitenlangen Ausführungen nicht nur die Erlebnisse der Schule, was er dort aufbekommen, gelesen, gelernt, geantwortet hat, schildert und kritisiert nicht nur das Wesen, Wirken und Treiben seiner Lehrer und seiner Mitschüler, sondern er offenbart uns auch neben seinem äußeren Lebensgang seine ganze innere Entwicklung, das Ringen einer hochbegabten, mit größter Energie ausgestatteten Menschenseele nach den höchsten Idealen. Wir sehen ihn abends an seinem Pulte sitzen und erfahren da alles, was ihm der Tag gebracht, sowohl dem äußeren, wie dem inneren Menschen. Genau notiert er auf, was er getan; wir erfahren, was der Herr Kantor oder der Herr Subrektor für diese oder jene Lektion zu präparieren aufgegeben haben, wie die Antworten ausfielen, die er selbst und andere geben, hören den Lehrer tadeln und loben; sämtliche schriftliche Aufgaben werden aufgeführt, welcher Art sie auch sein mögen, ihre Rückgabe und Emendation und Zensur unter dem entsprechenden Datum wird angegeben und besprochen, sowohl die der eigenen Arbeiten, wie die der näheren Freunde. Daß

[1]) G. starb 1899 als Rektor der Fürsten- und Landesschule Grimma.

dabei Schulanekdoten mit unterlaufen, ist selbstverständlich. Mit derselben Treue aber berichtet er auch jede Prügelei der Tertia, Sekunda und Prima in den Zwischenstunden, wer die Teilnehmer daran waren, sowie ihre Bestrafung, wenn sie gefaßt wurden. Die Hauptprügelklasse ist Sekunda, aber auch in Prima gibt es Zeiten, besonders vor dem Abgange der Oberprima und nach dem Antritt der neuen Unterprima, wo zwei der drei Abteilungen sich gegenseitig 'schieben', d. h. prügeln. Die dafür ausgesprochenen Strafen sind nach unserer Auffassung sehr mild.

Wahrhaft plastisch treten uns die Gestalten der drei Rektoren Gebauer, Otto und Siebelis entgegen, aber ebenso die seiner liebsten Mitschüler, von Fritz von Criegern, dem späteren Präsidenten, von Hempel und Tobias, der als Pastor starb. Er ärgert sich über jede falsche Antwort, die sie geben, und setzt sie womöglich später darüber zur Rede, freut sich aber ebenso über jede gute Nummer, die sie davontragen. In gleicher Weise übt er aber auch an sich selbst Kritik; über jede böse Regung seines Herzens wird er sich klar und sucht sie zu bekämpfen. Wissenschaftliche Arbeit und zwar ernste Arbeit ist schon dem Knaben höchster Genuß. Darum ergießt sich sein Zorn, manchmal täglich, über die seiner Mitschüler, welche die Lektionen des gutmütigen Subrektors fortwährend stören; er haßt sie geradezu als verächtliche Menschen und ist froh, als die drei schlimmsten endlich einmal die gerechte Strafe erleiden und je zehn Stunden Karzer absitzen. Daß aber auch zwei adlige sich der Strafe beugen müssen, verwundert ihn sehr; denn der Adel war damals in Bautzen allmächtig, und die adligen Schüler machten wiederholt den Versuch, sich eine Art von Justiz über ihre Mitschüler anzumaßen. Seinen Lehrern ist er in kindlicher Weise dankbar ergeben, trotzdem daß er ihre Schwächen nicht übersieht, sowohl die des Menschen, wie die des Lehrers. Wie freut er sich über das flotte Lesen der Schriftsteller bei dem Subrektor Otto, der nicht nur Grammatik treibt, sondern vor allem auch auf den Inhalt eingeht! Bei seinem Vorgänger hatten die Schüler zur Lektüre eines Buches Cäsar ein volles Jahr gebraucht. Er ist entzückt von der geistvollen Interpretation des hochbegabten Mannes und verzeiht es ihm gern, wenn er einmal etwas spät in die Stunde kommt, weil er den Tag vorher ein Diner oder Souper in dieser oder jener vornehmen Bautzner Familie oder in der Sozietät mitgemacht hat oder zu lange nach Mittag geschlafen. Auf den Rektor ist er nach seinem Eintritte in Prima manchmal böse, weil er so schnell die Geschichte und die römischen und griechischen Privataltertümer diktiere, die Hefte nicht regelmäßig zurückgibt und eine zu wörtliche, das Deutsche malträtierende Übersetzung verlangt; im Laufe der Jahre aber tritt er ihm immer näher und wird sein erklärter Liebling. Siebelis schenkt ihm solches Vertrauen, daß er den Schüler die Korrekturen seines Pausanias besorgen läßt, verehrt ihm als Dank ein Exemplar desselben und beim Abgange sein Bild. Dankbar hegte es der Schüler; es hing in meines Vaters Studierstube über dem Sofa neben dem seines großen arabischen Sprachmeisters in Paris Silvester de Sanz. Siebelis hatte unter sein Bild in festen Zügen die Worte geschrieben: 'So manchen giebts, der seinen Lehrer

übertrifft.' Wahrlich eine Anerkennung, deren sich von seiten ihres Rektors nur wenige deutsche Gymnasiasten bei ihrem Abgange erfreut haben mögen. Trotzdem aber erspart er dem hochverehrten Lehrer nicht, als dieser eine Stelle des Lucilius offenbar mißverstanden hat, im Tagebuch korrigiert zu werden; doch zwingt ihm die Pietät den Zusatz ab: *Errare humanum est.* Infolge der täglichen Aufzeichnungen können wir die Lehrmethode und die Fortschritte genau verfolgen, doch davon später. Nur hier das eine: die Lektüre entbehrte bis nach Prima hinauf der Einheitlichkeit. Um die teuren Vollausgaben zu ersparen, hilft man sich mit Chrestomathien; daher das bunte Allerlei des Gelesenen. Auf ein Kapitel Cäsar folgt ein Kapitel Livius, dann Cornelius Nepos, dann Cicero, dann Sueton usw.

Zu wahren Bildern aus der deutschen Vergangenheit gestalten sich die Aufzeichnungen meines Vaters da, wo es gilt, über eine größere Schulfeier, sei es über eine solenne in oder außerhalb der Schule oder über eine illegale im Schießhause oder in der Krone usw. zu berichten. Ausführliche Beschreibungen der öffentlichen Examina, die mit Redeübungen in deutscher und lateinischer Sprache verbunden waren, wechseln mit solchen von patriotischen Festen, wie Rückkehr des Königs von Sachsen und sein Regierungsjubiläum, oder von religiösen Feierlichkeiten, wie Konfirmation der Schüler, die in ihrer Form von der jetzigen ganz abweicht, Vorbereitung zum Abendmahl, der Lutherfeier 1817 und anderen. Bei dem Regierungsjubiläum und der Reformationsfeier hält er die Festreden; beide Reden sind noch vorhanden. In gleicher Weise ausführlich gehalten sind aber auch die Schilderungen von Feiern, die bei Gelegenheit von Geburtstagen der Lehrer von den Schülern veranstaltet werden, von Fackelzügen und Musikständchen, die ihnen dargebracht, von Geschenken, die ihnen dabei gegeben werden; ebensowenig werden die heimlichen Trinkereien und Kommerse dem Tagebuche verschwiegen. Bei dem Reformationsfeste stolziert er am ersten Tage der Feier schon von früh an als Chargierter beim Fackelzuge in blauer goldstrotzender Uniform mit rotem Kragen und roten Epauletten, den Schläger an der Seite, sporenklirrend in Bautzen herum, um tags darauf in schwarzen Eskarpins und weißen Strümpfen, ditto Halstuch, mit Chapeau claque und kurzem Galanteriedegen ausgestattet vom Katheder des ersten Hörsaales herab vor dem versammelten hohen Bautzner Publikum den großen Reformator zu preisen. Hoch ergötzlich geradezu sind die Schilderungen des Lebens der Prima auf der Schießbleiche; so benennt sich noch heute das Schützenfest in Bautzen. Die Primaner hatten seit alten Zeiten das Recht, dort ein Zelt zu errichten und ein Herrenleben zu führen. Es wird viel geraucht und noch mehr getrunken. Die Schüler verbringen dort nicht nur den größten schulfreien Teil des Tages, sondern oft die halbe, manchmal auch die ganze Nacht. Rektor Siebelis tritt diesem Gebaren mit allem Ernst entgegen und will das Zelt nicht wieder aufrichten lassen, als die Zeit der Schießbleiche naht. Mein Vater, von der Klasse gebeten, sinnt darauf, wie man dem guten Rektor das Zelt und die Erlaubnis, dort nach alter Weise zu verkehren, abringen könne. Was tut er? Er verfertigt ein griechisches Distichon, das

Bautzen preist, schreibt es auf einen Zettel und läßt diesen absichtlich in seinem lateinischen Skriptumheft liegen. Das Distichon lautet:

Ἀϊδίῳ θάλλοις, Βούδισσα, καὶ ἀσπέτῳ ὄλβῳ.
Ὡς νῦν ἡμετέρῃ θάλλει εὐφροσύνῃ.

Der Rektor bekommt das Heft in die Hände, findet den Zettel, ahnt den Zweck und ist davon so gerührt, daß er selbst ein Distichon macht und diesmal das Zelt 'zum letzten Male' freigibt. Die Verse lauten:

Μήποτε Σαξονίης φίλης Βούδισσα πόλεσσιν
Ταῖς ἄλλαις εἴκοι κύδει τῶν ἀγαθῶν

und prangen als Transparent allabendlich auf dem Zelte der Primaner, die sich auch bemühen, durch gesittetes Benehmen das Vertrauen des Rektors, der sie fleißig *inspiciendi causa* besucht, zu rechtfertigen. Allein das Zelt kehrte nimmer wieder, das sahen alle ein, und an einem trüben Herbstabend nimmt mein Vater in trüber Stimmung Abschied von dem auch ihm liebgewordenen Orte, obwohl er zugesteht, daß die Erinnerungen, die sich an ihn und besonders an das Nachhausegehen knüpfen, nicht alle wohltuender Natur sind. Auch ihm war es nämlich passiert, daß er, weil er den Hausschlüssel vergessen hatte, im Primanerzelt übernachten mußte und sich ½5 Uhr in der Frühe des Morgens nach Hause geschlichen hatte, um unbemerkt in die geöffnete Haustür, in seine Bodenkammer und sein Bett zu schlüpfen. Trotzdem findet ihn Glockenschlag 8 Uhr schon wieder am Pulte über den geliebten Klassikern sitzend.

Mit dem von mir Gesagten ist nun das, was wir über die Schule, Schüler, Lehrer usw. erfahren, durchaus nicht erschöpft, es ist auch in manch anderer Beziehung kulturhistorisch nicht unwichtig. Allein bevor ich weitergehe, kann ich es mir nicht versagen, Ihnen einige für das Treiben in der Schule charakteristische Stellen aus dem Buche selbst vorzulesen. Schon die Masse des Geschriebenen läßt auf die Fülle des Inhaltes schließen. Es sind nicht weniger als 21, zum Teil sehr starke, aus erst blauem, später gelbem, derbem Büttenpapier bestehende, in meist schöner, leserlicher, fast korrekturloser Handschrift geschriebene, wohlgeheftete Quartbücher, alle, um zu sparen, eng beschrieben; nur an dem linken Rande jeder Seite ist ein schmaler Raum ausgespart, der das Datum trägt. Übrigens werden diese Aufzeichnungen noch ergänzt durch die Briefe, die er an seinen Vater nach Schandau geschrieben hat. Dieser hat sie ebenso sorgfältig aufbewahrt, wie die Conti, die uns bis auf den Pfennig herunter genau berichten, was der Sohn dem Vater während des fünfjährigen Aufenthaltes in Bautzen alljährlich gekostet hat. Ich nehme zuerst eine Stelle aus dem Tagebuche des Tertianers.

Dienstag den 17. Okt. 1814. Es sollte zwar vor acht Tagen die letzte Stunde in der Syntax gehalten werden, da aber das Examen verschoben ist, laßen wir heute noch das 19te Capitel. Wir gaben von 3—4 Uhr unsern Examen-Aufsatz ab, und die Obern bekamen den ihrigen zurück. Den Aufsatz von Otto'n laß er vor, welcher uns Allen ein lautes Gelächter abnöthigte. — Von 4—6 Stunde (Klavier) bei Carußens. Als ich nach Hause kam, war von Criegern da, welcher mich um einen (sic!) Heft der Jugendzeitung bat. Er blieb dann noch einige Zeit bey mir.

Mittwoch den 18. Okt. 1814. Es war heute ein halber Feyertag, weil vor einem Jahre an diesem Tage die Schlacht bei Leipzig geliefert worden war. Ich beschäftigte mich mit Notenabschreiben und Präpariren auf den (sic!) Examen. In der Cornel-Stunde beim Hrn. Subrektor war entsetzlicher Lärm, welchen vorzüglich Liebmann durch seine Narrenspossen verursachte. Ich kam auch einmal ans Antworten, womit er zufrieden zu sein schien. Nach der Stunde von 2—3 Uhr bat Schälzel Herr Bröern, uns die Stunde von 3—4 Uhr zu schenken, da sie die übrigen Classen auch geschenkt bekommen hatten. Wir erhielten sie auch. Um 5 Uhr ging ich zu Hempeln und mit ihm nach dem Kupferhammer. In Diezens Garten trafen wir Doblern seine beiden jüngern Brüder an, welche Versuche im Stelzengehn machten. Ich versuchte ob ich es auch noch von 4 und noch mehr Jahren her könnte, und siehe da! es gieng noch recht gut. Hempel versuchte es auch. Endlich kam Tobias auch, und wir setzten uns zusammen auf eine Bank, wo wir mit einander über Schulangelegenheiten sprachen. Im Herausgehen hörten wir noch ein Lied mit an, welches die im Schießhaus einquartirten Franzosen sangen und mit einigen Instrumenten begleiteten.

19. Okt. Heute früh war ebenfalls keine Schule, weil auch heute ein halber von den Russen gemachter Feiertag war. Um 9 Uhr gieng ich mit meinem Vetter in die catholische Kirche, wo ich erst eine schöne Predigt und dann noch schönre Musik hörte. Der Bischoff hatte das Amt. Nach der Kirche giengen wir zu Mstr. Bernhardten, wo ich ein Paar Stiefeln anprobirte, welche er zu verkaufen hat, welche mir auch so gut paßten, daß ich meine Einwilligung zum Kaufe derselben gab. Nachmittags war Schule usw.

Ferner aus Sekunda:

Donnerstag d. 30. Mai 1815. Von 6 bis 7 Uhr (früh) wurde die nachmittägliche Privat gehalten. Um 7 Uhr wurde ein neuer Unter-Secundaner eingeführt. Ein Bauerbubengesicht, ein Paar aufgeblasene Bausebacken, und eine ziemliche Dreistigkeit waren an ihm bemerkbar. Von 8—9 Uhr wurde das 1ste Stück des Argonautenzuges übersetzt. Da Pesto in dieser Lection die Übersetzung nachschrieb und die Obern Dubisingen, welcher nach deßen Beyspiele das nehmliche that, dies verwehren wollten, so entstand hernach ein großer Zank. Da aber die Obern und besonders der naseweise Wenzel behaupteten: sie hätten das Recht, Übersetzungen in der Stunde nachzuschreiben, brauchten auch, ohne daß ihnen darüber Jemand etwas sagen könnte, keine Uebersetzungen pp., so zog ich, der ich so lange geschwiegen hatte, auf sie los und sagte ihnen darüber tüchtig die Wahrheit. Sie gaben die Geschichte darnach an, verloren aber den Proceß; freylich konnte der Herr Cantor Liebmannen, Stöckhardt II und Orben, welche die Obern wegen ihrer liederl. Uebersetzungen dabey mit angegeben hatten, durchaus nicht Recht geben. Wir gingen die beiden Decier durch. In der Syntax kamen wir bis zu den Adjectivis. Nach dem Essen lernte ich auf dem Altan einige franz. Wörter. Das vierte Capitel des Datames wurde angefangen, wobey der Herr Rector einmal die Classe revidirte. Der Herr Subrektor ließ, als das 35. Cap. durchgegangen worden war, das folgende übersetzen. Zu Hause machte ich diese Übersetzung und versuchte, mein angefangenes Lied weiter zu componieren.

Endlich aus Oberprima:

Dienstag d. 10. März 1818. In den römischen Antiquitäten trug der Herr Rector die kurze Geschichte der Epoche von den Gracchen bis zur Usurpation und dem Tode des Cäsar vor und der Herr Subrector bereitete uns zur Communion durch eine Rede vor, über deren Hauptthema ich aber nicht ganz mit mir selbst einig werden konnte. Er schien vor den Versuchungen zur Freygeisterei und Unglauben warnen zu

wollen. Nach der Schule gab ich die gewöhnl. Stunde bei Fräulein Wolf und wiederholte dann einige Seiten aus der ersten Rhapsodie der Odyssee. Nachmittags lasen wir im Cicero, im 5ten Cap. des zweyten Buches der Pflichten die Argumente für die im Anfange des Cap. aufgestellte Regel bey Abwiegung des Moralisch-Guten gegen den Vortheil. In der Privat zeigten erst Einige ihre Excerpte dem Lehrer und zuletzt wurden noch einige Verse aus Theocrits *Ἔργα τίνα, βουκαῖε* durchgegangen. Zu Hause verlor ich mich über Trissinos Italia liberata und besonders der schönen Rede an den Dogen Gritti. Zuletzt las ich noch im Valerius Flaccus die Zurüstungen der Argonauten zur Abfahrt und das schöne Gebet Jasons an den rector aquarum.

Mittwoch d. 11. März 1818. Der Herr Conrector erbaute uns diesen Morgen durch einen trefflichen Vortrag über die durch das heil. Abendmahl bezweckte Verbinduug mit Jesu und über die dazu nöthige Erhebung des Gemüthes über das Irdische. Seine Worte über jene geweihten Stunden, wo der Geist auf eine dem gewöhnl. Menschen unbegreifl. Weise sich aufschwingt und heiligen Gefühlen dahingegeben Trost, Muth und Kraft zur Pilgerschaft auf Erden einsammelt, waren voll hohen Sinns und griffen mächtig an das Herz usw.

Wenn ich oben sagte, daß neben den Schilderungen aus dem Schulleben das Tagebuch sehr vieles kulturhistorisch Interessante enthalte, so hängt dies einerseits zusammen mit den Zeitverhältnissen im allgemeinen, sowie den besonderen Verhältnissen, in denen der Knabe zum Jünglinge heranreifte. Daß hierbei seine individuelle Naturanlage es war, die den Sohn des subalternen Steuerbeamten in Schandau in kurzer Zeit in die höchsten Gesellschaftsschichten Bautzens führte und ihn dort heimisch werden ließ, ist selbstverständlich. Schon als Kind besaß er neben einer großen natürlichen Liebenswürdigkeit und feinem Benehmen zwei Gaben, die ihn anderen Menschen wert machten, erstens ein vorzügliches Erzählertalent, das unterstützt durch ein phänomenales Gedächtnis es ihm ermöglichte, alles Interessante, das er erlebt oder gelesen, in anziehender, fesselnder Weise wiederzugeben, und dann seine große musikalische Begabung; denn er war schon als zwölfjähriger Knabe ein so fertiger Klavierspieler, daß der gestrenge Kantor Bergt ihn nicht nur als Lehrer allenthalben empfiehlt, sondern auch jahrelang unentgeltlich Unterricht im Generalbaß, in der Harmonielehre und im Komponieren erteilt, ihn zu eigenen Schöpfungen anregt und seine Arbeiten kritisiert und korrigiert. So kommt es, daß er jeden Tag Klavierstunde gibt, öfters drei Lektionen an einem Tage; er bekommt dafür zuerst drei, als Primaner vier Groschen Honorar. Dazu kam der Besitz einer schönen, wohlgeschulten Stimme; in den großen Konzerten im Bautzner Landhause singt er oft unter Bergts Leitung Solopartien. So finden wir ihn denn bald in den besten bürgerlichen Familien, bei Taubes, Edelmanns, Starkes und in den Häusern seiner Lehrer usw. als stehenden Gast, ja die erstgenannten geben ihm wöchentlich einen Freitisch; aber ebenso öffnen sich ihm die adligen Häuser derer von Criegern, Heinitz, Heldreich, Schleinitz und Nostiz, und seine spezielle Freundin wird Fräulein Auguste von Watzdorf, die ihn in die deutsche Literatur einführt, ihm Schiller, Goethe, das Nibelungenlied usw. in die Hand gibt und ihm das Verständnis graphischer Kunstwerke durch Vorlegung und Interpretation schöner Kupferstiche erschließt.

Aber auch das Leben der kleinen Leute schildert der Schreiber des Tagebuches, weil aus ihrem Kreise hervorgegangen und durch seine Wohnung mit ihnen eng verbunden, mit vielem Behagen. Er wohnt bei einem Verwandten, einem ehrbaren Schneidermeister; im Sommer ist sein Tuskulum eine kleine Bodenkammer, in der er auch schläft; da diese aber nicht heizbar ist, haust er in der kälteren Jahreszeit mit dem kinderlosen Ehepaare zusammen in dessen Wohnstube, die zugleich Werkstätte, Salon, kurz alles in allem ist. Hier hat er reiche Gelegenheit, das Denken und Fühlen des kleinen Handwerkers aus den Gesprächen des redelustigen Ehepaares kennen zu lernen, aber nicht aus diesen allein; denn Kunden kommen und gehen, und der Besuch von unterhaltungsbedürftigen Freunden und Freundinnen reißt nicht ab. Kostbar ist die Schilderung, die er von dem Schafkopfkränzchen des ehrsamen Meisters entwirft; während aber die Wenzel auf dem großen Schneidertisch umherdonnern, berauscht er sich an den Siegesgesängen Pindars. — Der Großvater ist Schulmeister in Prietiz; dies führt ihn in die Kreise der Lehrer auf dem Lande; dorthin geht er, wenn Kirmes ist, und wir kosten alle ihre Freuden bei dem Lesen des Tagebuches mit durch; wir sehen auch den Knaben in der Kirche auf der Orgelbank statt des Großvaters sitzen und die Kirchenbesucher mit seinem schönen Spiel erbauen. — Pfarrersöhne, Klassengenossen laden ihn in den größeren Ferien nach Hause ein, denn der gestrenge Vater erlaubt ihm nur selten, nach Schandau zu kommen. So wird er auch in dieser Sphäre heimisch. Aber er gibt auch hier nicht nur die nackten Daten wieder, sondern bespricht auf das eingehendste die Ausnutzung jedes Tages; wir erfahren sogar den Inhalt der Gespräche, die er mit dem Herrn Pastor Soundso und Frau von Soundso geführt hat. Ja er vergißt auch nicht anzugeben, was gegessen worden ist. Von der großen Einfachheit der Zeit unmittelbar nach dem Kriege selbst in begüterten Kreisen zeugt der Speisezettel eines Diners, das Herr von Criegern dem damaligen Bischof und dem Landesältesten von Gersdorf gibt und zu dem mein Vater auch geladen ist. Er lautet: Suppe, Häring mit sauren Gurken und Erdbirnensalat, Schinken mit Erbsenbrei und Kälberbraten mit gebackenem Obst. Bei Edelmanns hat er einen Freitisch; unter dem 9. Februar 1815 schreibt er hocherfreut: 'Bei Edelmanns gings heute hoch her: wir hatten Kälberbraten.' Denn seine Pflegemutter kann ihm Fleisch nur sehr selten vorsetzen. Die gewöhnlichen, immer wiederkehrenden Gerichte sind Hirsebrei, Reis, Kohlrüben, natürlich nur in Wasser gekocht, Sauerkraut, Käsekeulchen mit Pflaumenmus und Erdbirnenklöße; aber nicht selten gibt es mittags nur Butterbrot und einen Bückling. Ebenso gründlich sind seine Angaben über Kleidung und Schuhwerk. Da er sich natürlich Stiefel und Kleider selbst reinigt und putzt, hält er sie doppelt hoch, aber auch schon deshalb, weil sie fast durchweg abgelegte Kleider seines geliebten Vaters sind, die Vetter Austen, so heißt sein Wirt, nach gründlicher Vorberatung ihm zurecht gemacht hat.

Da er zuerst allerdings nur die großen, später auch die Pfingstferien in Schandau verbringt, so führt uns das Tagebuch auch in das nicht lange vorher

durch die Entdeckung der sächsischen Schweiz durch Pastor Götzinger berühmt gewordene und in der Hälfte des zweiten Jahrzehntes des vorigen Jahrhunderts deshalb schon vielbesuchte Städtchen. Sehr anziehend sind die Schilderungen des Badelebens damaliger Zeit, sowie Beschreibungen von Touren nach dem Lilienstein, Zschirnstein, Prebischtor usw. Die Reise in und aus den Ferien wird natürlich mit Genossen aus der Heimat stets zu Fuß gemacht und dabei viel Ulk getrieben.

Bevor ich mich aber dem geistigen Leben Bautzens in damaliger Zeit zuwende, muß ich auf die politischen Verhältnisse kurz eingehen. Inwieweit griffen sie in das Leben des Knaben und Jünglings ein, bedingten es und beeinflußten sein Denken und Tun?

Die dem Aufenthalte in Bautzen vorangehenden Schandauer Tagebücher sind voll von Aufzeichnungen über den Krieg, freilich meistens nur insoweit, als er sich in Schandau selbst fühlbar machte; bei dem knabenhaften Alter des Verfassers ist dies selbstverständlich. Am 2. Januar 1812 sieht er in Königstein die Kaiserin von Frankreich; am 24. und 25. März 1813 aber bewundert er in Schandau einen preußischen freiwilligen Husaren, der, ein Edelmann, infolge des Aufrufes 'An mein Volk' als Gemeiner eingetreten ist und somit Aufsehen erregt. Von größter Wichtigkeit aber wurde für ihn der Verlauf der Schlacht bei Bautzen, die ihn verhindert, schon im Mai 1813 dorthin überzusiedeln und ihn noch ein Jahr in der Heimat zurückhält. Denn als er am 7. Mai mit Vater und Mutter auf einem Leiterwagen, der auch das alte Klavier trägt, nach Bautzen unterwegs ist, stoßen sie in Ottendorf auf so gewaltige Massen von aus der Schlacht zurückflutenden Russen, daß sie sich gezwungen sehen, wieder nach Schandau zurückzukehren. Nun hören die Durchmärsche und Einquartierungen von Preußen, Russen, Österreichern und Franzosen nicht auf; ja Slavonier und französische Husaren liefern sich in den Straßen des Städtchens ein hitziges Gefecht; die Kugeln schlagen in die Häuser ein, und er flüchtet mit den Eltern in den Keller. Aber am 17. April 1814 wird der Einzug der Alliierten in Paris auch in Schandau festlich begangen; die Schilderung der Feier schließt mit den Worten: 'Es war ein Tag der Freude.' Kurze Zeit darauf siedelte er definitiv nach Bautzen über; Rektor Siebelis nimmt ihn nach kurzem Examen nach Tertia auf. Nach fünfjährigem Verweilen auf der Schule erhält er, ohne ein Maturitätsexamen gemacht zu haben, das Testimonium für die Universität.

Bei der ersten halben Leiche, d. h. bei einem Begräbnis, an dem nur Quartaner und Tertianer teilnehmen mußten, während bei einer ganzen die ganze Schule beteiligt war, sieht er durchreisende Baschkiren; dies tröstet ihn etwas über die durch das Begräbnis verlorene Zeit; denn das Leichengehen ist ihm mit Recht verhaßt. Am 20. Juli zieht Barcley de Tolly an der Spitze seiner Truppen in Bautzen ein, nicht lange darauf der Fürst Repnin, Generalgouverneur von Sachsen; am 28. aber schlagen hundert aus Rußland zurückkommende Franzosen auf der Schießbleiche ein Biwak auf.

Das Interesse, das er schon als Knabe der französischen Sprache entgegen-

brachte und das ihn schon in Schandau zum Studium des Französischen angetrieben, bewegt ihn, bei einem in Bautzen hängengebliebenen Franzosen, Monsieur Dhien, Stunde zu nehmen. Infolge seiner großen sprachlichen Begabung und seines eisernen Fleißes bringt er es im Laufe seiner Gymnasiastenzeit zu einer solchen Gewandtheit in der Handhabung dieser Sprache, daß er, als er nach vollendeter Studienzeit in Paris Hauslehrer bei dem Duc de Vicenze, Herrn von Caulaincourt, dem bekannten Vertrauten Napoleons, wird, von den Damen des Hauses viele Artigkeiten über sein fließendes Französisch zu hören bekommt. Die russische Garnison und die von diesen gefeierten vielen religiösen Festtage verschaffen den Gymnasiasten manchen schulfreien Tag. Natürlich fehlt es in den Aufzeichnungen des aus alter sächsischer königstreuer Beamtenfamilie stammenden Knaben nicht an Ausfällen gegen Preußen, besonders als die russische Garnison preußischer Landwehr Platz gemacht hat; allein als diese durch ein Linienregiment ersetzt wird, bessert sich das Verhältnis zwischen Bürgerschaft und Besatzung; ja als am 15. April preußische Husaren in Bautzen eintreffen, die zur Unterdrückung des wiedererstandenen Usurpators herbeieilen, werden sie mit Freuden begrüßt. Das gleiche ist der Fall, als preußische Linienregimenter und Kosaken Bautzen passieren, um an den Rhein zu eilen. Ein bei Austens einquartierter Kosak nötigt den Knaben, ihm auf dem Klavier vorzuspielen, er tut es, bricht aber sein Spiel bald ab, weil der Kerl, wie alle Russen, so entsetzlich stänke. Die Teilung Sachsens schmerzt ihn tief, und selbst die Freude über die Rückkehr des verehrten Königs kann den Schmerz nur wenig lindern. Mit Fritz von Criegern verfertigt er für die Illumination ein großes Transparent, das die Inschrift trägt:

Brüder, ihm allein
Schwöret treu zu sein.

Von Interesse sind auch die Berichte über einen Besuch des Bautzner Schlachtfeldes, über die Ereignisse in Lüttich und Bemerkungen über Kotzebue; doch ich muß mich beschränken. Daher zurück zu dem geistigen Leben in der Stadt. In den besseren Schichten der Bevölkerung wird viel und mit Verständnis gelesen; auch in den mittleren bürgerlichen Familien sind gute Bücher zahlreich vorhanden. Somit ist dem Knaben Gelegenheit geboten, seinen Durst auf allen Gebieten des Wissens zu stillen. Schier unglaublich ist, was er alles gelesen und wie vieles er exzerpiert hat. Diese seine Exzerpte, von ihm selbst 'Fragmente' genannt, alle sauber in Oktavhefte zusammengetragen, füllen ganze Koffer. Schon als Tertianer wird er sogar von Primanern gebeten, ihnen daraus vorzulesen. Das viele Geld, das er sich durch tägliches Stundengeben erwirbt, setzt ihn in den Stand, nicht nur das Stadttheater fleißig zu besuchen, sondern sich auch eine für einen Gymnasiasten gewaltige Bibliothek anzuschaffen. Jede Bücherauktion wird besucht; im Laden der Buchhändler ist er ein gern gesehener Kunde, und was er da nicht bekommt, besorgt er sich direkt aus Leipzig. Welch reine, schöne Freude spricht aus den Worten, mit denen er den soeben eingetroffenen Euripides von Matthiae und das Riemersche grie-

chische Lexikon begrüßt. Zur täglichen französischen Lektüre tritt bald die Beschäftigung mit dem Italienischen! Secundarius Stöckhardt, ein feingebildeter Mann, hat die große Güte, ihm jahrelang unentgeltlich im Italienischen Unterricht zu erteilen, und dies mit solchem Erfolge, daß die Lektüre Tassos, Dantes, Gozzis und anderer Heroen der italienischen Literatur zur täglichen Nahrung des Jünglings wird. Es muß überhaupt damals diese Sprache in weiteren Kreisen gepflegt worden sein; denn mein Vater kann mit mehreren Mitschülern zusammen ein italienisches Kränzchen bilden, in dem nicht nur gelesen wird, sondern auch Arbeiten gefertigt und gegenseitig korrigiert und zensiert werden.

Im Theater hört er die ihrer Zeit berühmte Madame Händel-Schulz, nachdem er vorher in Schandau schon Madame Wolf zu bewundern Gelegenheit gehabt hatte, beide damals berühmte Mimen. Als Kuriosum sei erwähnt, daß in jener Zeit eine Bearbeitung des Schillerschen Fiesko durch Herrn Plümicke viel Anklang findet. Um die Sache nicht so traurig enden zu lassen, söhnt Herr Plümicke den Fiesko mit dem Dogen aus; dieser nimmt ihn als Sohn an und macht ihn zu seinem Nachfolger. Deklamatoren beiderlei Geschlechts treten im Stadttheater auf; wiederholt wird ein Herr Solbrig erwähnt, der nach dem Muster von Jean J. Rousseau jeder Deklamation ein entsprechendes Musikstück vorangehen läßt. Trotz aller Begeisterung aber für das Theater ist dem Gymnasiasten der Schauspieler ein verächtlicher Mensch. Mit beißendem Spotte fällt er über einen ehemaligen Bautzner Schüler her, der als Student sich dazu entwürdigt hat, zur Bühne zu gehen, und als es herauskommt, daß vier Bautzner Gymnasiasten in den Sommerferien in Görlitz Theater gespielt haben, werden sie nicht nur von dem Rektor vor versammelter Klasse kurz und klein gemacht und bestraft, sondern auch von den Mitschülern fortan als Unreine gemieden. Musik wird in allen Kreisen fleißig getrieben und nicht nur Klavier von Dilettanten eifrig gespielt, sondern auch Violine, Flöte, Gitarre und Waldhorn. Die sonntäglichen Kirchenmusiken in der protestantischen und katholischen Kirche machen den Knaben mit den alten Meistern bekannt, soweit er sie nicht schon aus eigenen Studien kennt. Kantor Bergt ermöglicht ihm den Zutritt zu allen besseren Konzerten. Ich kann leider auf die unserem Geschmacke nicht recht zusagenden Programme derselben nicht eingehen; erwähnen will ich aber, daß ein ganzes Konzert im Landhause ausgefüllt wird durch eine von Bergt komponierte Kantate, betitelt: 'Rückblicke auf das Leben und Wirken des verstorbenen Ministers von Nostiz-Jänkendorf', und daß ein Künstler auf der Maultrommel, *vulgo* Brummeisen genannt, eine geradezu begeisterte Aufnahme fand.

Zum Eintritt in den Inquilinerchor war mein Vater nicht zu bewegen; das Straßen- und Leichensingen war ihm zuwider.

Zum Schlusse noch einige Worte über den Unterricht und die Disziplin in der Schule.

An Stundenzahl überwiegt natürlich das Latein alle anderen Fächer; in Sekunda spricht der Konrektor oft, in Prima der Rektor meistens Latein; bei besonders festlichen Gelegenheiten redet er die Schüler griechisch an. Die in den Lektionen vorgenommenen Schriftsteller sind im allgemeinen die jetzt ge-

lesenen, nur daß Cicero nicht so in den Vordergrund tritt. In der Privatlektüre, die jede Woche dreimal kontrolliert werden soll, wofür besondere Bezahlung erfolgt, ist der Kreis der gelesenen Autoren allerdings sehr erweitert. Claudian, Ausonius, Pomponius Mela, Justin, Minucius Felix liest jetzt selbst privatissime wohl kein Schüler mehr. Von Nietzsche erzählten wir Studenten uns einander, daß er den einen großen Teil der antiken Literatur schon als Schüler bewältigt habe, bei dem Verfasser des Tagebuches ist es Tatsache. Die schriftlichen Arbeiten bestehen meistens in Pensis und später auch in freien Ausarbeitungen; sie sind mit schwarzer Tinte korrigiert. Extemporalia sind sehr selten. Die Zahl der Fehler in den Pensis steigt bei Tertianern manchmal bis auf fünfzig. Die Zensuren sind: *bene* (höchst selten), *partim bene, non male, non valde male, mediocriter, non satis diligenter.* Lateinische Verse aller Art werden viel gemacht; zu griechischen versteigen sich aber nur die besten Schüler. Im Griechischen wird überhaupt nicht viel geleistet; Skripta gibt es nur in Prima. Die Lehrer sprechen in den Stunden selbst sehr viel und fragen relativ wenig; wiederholt finde ich die Bemerkung, daß mein Vater im ganzen Halbjahr in diesem oder jenem Schriftsteller nur einmal an das Übersetzen gekommen sei. Im deutschen Unterricht werden nur die gelieferten Arbeiten besprochen; die Themata sind alle dem Gebiete der Moral oder der Geschichte entnommen. Freie Vorträge werden viele gehalten. Ulfila studiert er privatim, nachdem er ihn sich eigenhändig abgeschrieben. Die Zahl der Arbeiten ist groß, die Korrektur oft ungleichmäßig. Ferienaufgaben werden regelmäßig gegeben, gewöhnlich aber mehrere Themata zu freier Wahl gestellt. — Der Gehalt des Religionsunterrichts entspricht ganz dem damals herrschenden Rationalismus und ergeht sich in allgemeinen moralischen Betrachtungen; Dogmen werden so viel als möglich vermieden. Der Kirchenbesuch von seiten der Schüler ist höchst spärlich; oft ist der Schreiber des Tagebuches der einzige Primaner auf der Primaner- oder Dekurionenbank. Denn daß er Theologe wird, ist ihm so selbstverständlich, daß er selbst in seinen Briefen an den Vater den künftigen Beruf nie erwähnt. — Der Mathematik vermag er nur in den höheren Klassen Geschmack abzugewinnen; um so eifriger folgt er dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Hebräischen fördert er sich so weit, daß er schon vor seinem Abgange sämtliche kanonischen Bücher des alten Testamentes in der Ursprache gelesen hat. Allein dies genügt ihm nicht; er stürzt sich zugleich mit aller Wucht auf das Arabische, so daß er als Fuchs in Leipzig dem alten Rosenmüller, dessen Nachfolger er später wurde, gewaltig imponierte. Mit welcher Begeisterung und welcher inneren Befriedigung er schon in Bautzen Hebräisch studierte, beweisen die Worte, mit denen er das Jahr 1818 beschließt. Er schreibt unter dem 27. Dezember:

'Heute fing ich an, mich mit allem Fleiße dem Studium des Propheten Jesaias zu widmen. Diese Beschäftigung nahm auch die ganzen vier folgenden (Ferien-)Tage ein, welche daher sich unter einander selbst vollkommen ähnlich und eben dadurch für mich sehr nützlich waren. Und so schloß ich, vertieft in die ehrwürdige Urkunde des hebr. Alterthums den letzten Abend im Jahre, den letzten meines Schulkursus.'

Nur noch wenige Worte über die Disziplin in und außerhalb der Schule. Sie war nicht gut, oder, besser gesagt, außerhalb der Schule war sie gar nicht vorhanden. Nur der Konrektor Otto und der Herr Kantor scheinen imstande gewesen zu sein, die wilden Burschen im Zaume zu halten. Geschwänzt wird entsetzlich; das Gebaren der Primaner außerhalb der Schule ist das von ziemlich wilden Studenten. Aber trotzdem gibt es viele Schüler, die es mit ihren Studien ernst nehmen, und die Schule erfreute sich nach außen hin eines guten Rufes.

Den Schluß des Tagebuches bildet natürlich die Beschreibung des Valet, wir würden sagen, des Abschiedskommerses, den die Abgehenden den zurückbleibenden Primanern am 18. März geben. Es besteht aus gemeinschaftlichem Mittagessen und abendlichem Ball. Zum Danke geben die Primaner ihren scheidenden Freunden am übernächsten Tage ein 'Gegen-Valet', bestehend aus Kommers und einfacher Abendtafel, 'wobei zwar kein Wein, aber sehr guter Branntwein von doppelter Sorte figurierte'.

ÜBER EINE STUDIENORDNUNG FÜR ANGEHENDE STUDENTEN AUS DEM JAHRE 1588

Von Rudolf Windel

Die Studienordnung für angehende Studenten, die ich im folgenden besprechen will, ist vom M. Stephanus Praetorius[1]) mit einigen Änderungen zum zweiten Male herausgegeben, aber verfaßt, wie aus der Einleitung hervorgeht, von Simon Gronenberg, Pom. Collegii Philosophici, in academia Wittenbergensi celeberrima, Adiuncto. Sie hat dadurch ein gewisses kulturgeschichtliches Interesse, daß der Verfasser besonders bedacht ist auf das körperliche Wohl des Studenten und diesem mit manchen hygienischen Vorschriften dienen will. Die Studienordnung, die sich in einem Sammelband der Hauptbibliothek der Franckeschen Stiftungen befindet, trägt den Titel: Ordo studiorum, qualem sibi adolescentes iam iam academias adituri, vel qui recens etiam accesserunt, quandoque praescribi postulant. Nach ihr beginnt der Studienplan des Studenten früh morgens um 4 Uhr. Die erste Stunde gehört der Körperpflege und dem Gebet. Die Pythagoreer, meint der Verf., hätten, ehe sie zu arbeiten angefangen, ein Lied zur Leier angestimmt (*Pythagoreis moris fuit . . . animos ad lyram excitare*), der christliche Student könne mit dem Gesang eines Psalmes sein Tagewerk beginnen. Die fünfte Tagesstunde gehört der Lektüre der heiligen Schrift, und zwar fordert er das für alle Studenten, nicht nur für die Theologen. *Pudet igitur me vocis istius Cyclopicae atque vere barbaricae lectionem sacrarum literarum ad solos Theologos pertinere.* Als Hilfsmittel zu diesem Studium empfiehlt er für das Alte Testament das Hebräische Lexikon von Johannes Forster oder Avenarius, für das Neue Testament die Kommentare von Erasmus, Theodor Beza, Joachim Camerarius, vor allem rät der Verf. — er bedauert, daß er das als Student nicht getan hat — die griechischen Schriftsteller zu lesen, um daraus zu lernen *veram et genuinam praecipuorum verborum et phrasium Pauli significationem.* Mit der Lektüre der heiligen Schrift soll das eifrige Studium der Loci Melanchthons verbunden werden. In der sechsten Morgenstunde beginnt dann das Fachstudium. Die Studenten der Theologie sollen während dieser Zeit besonders die griechischen und lateinischen Kirchenväter studieren. 'Denn' — Verf. geht zuweilen ins Deutsche über — 'diese Patres sind keine Kinder noch Papisten gewesen. Sie haben Christum, den Glauben, vnd die heilige Tauff auffs aller lauterste gelernt, vnd die armen Gewissen auff keine andere *satisfactiones* verwiesen'; besonders schätzt Verf. die Schriften Cyrills. Verf. empfiehlt dann den Studenten, die sich es leisten können, sich einen Vorleser zu halten bei diesen Studien, nicht nur der Augen wegen. Wer mit den 'flores' aus den Kirchenvätern zufrieden ist, greife zu Petrus Lombardus oder Andreas Musculus, *sed nativus succus in compendiis*

[1]) Siehe über ihn Herzog-Hauck, Reallexikon der prot. Theologie, 3. Aufl., XV 615.

non inest. Die Juristen sollen sich mit den Institutiones imperiales beschäftigen, dabei den Kommentar von Clingius oder Schneidewinus heranziehen, dann sollen sie *Codicis ac Digestorum volumina cum sequentibus doctoribus* studieren. Die Studenten der Medizin sollen sich mit Fernelius, Hippocrates und Galenus beschäftigen. Die siebente Stunde gehört den Stilübungen und der Übung des Gedächtnisses. Täglich sollen die Jünglinge einen Brief (natürlich lateinisch) oder ein Gedicht oder eine Rede schreiben oder aus dem Griechischen ins Lateinische oder aus dem Lateinischen ins Griechische übersetzen; vor allem empfiehlt der Verf. die Übung im Versemachen. Dazu kommt das Auswendiglernen ausgewählter Stellen aus Rednern und Historikern und die fleißige Repetition solcher gelernter Stellen; wertvolle Sentenzen und Sprichwörter sollen in dem Studier- und Schlafzimmer als Wandsprüche aufgehängt werden. In diesem Zusammenhang kommt Verf. auf die Einrichtung des Studierzimmers überhaupt. Daß man diese Studien draußen vornimmt, dagegen ist er: man werde da durch die Natur zu leicht von dem Studium abgezogen. Er verlangt ziemlich viel von der Wohnung eines Studenten, wie er überhaupt eine gewisse Wohlhabenheit bei demselben voraussetzt. Sie soll geräumig, luftig sein, nach Osten oder Süden liegen, besonders darf der Ofen in ihr nicht rauchen! In diesem Zusammenhang kommt der Verf. auf das *ientaculum*, das erste Frühstück des Studenten. Daß derselbe bis Mittag hungert, dafür ist der Verf. nicht, aber zu reichlich darf das Frühstück der Studien wegen nicht sein. Es bestehe aus einem weichgekochten Ei, aus reifen Feigen u. a.[1] Wer gar Brot, Butter und Käse ißt, hat ein 'herrliches Heilmittel gegen den Hunger'. 'Seneka hat den Hunger offt süsse gemacht mit gekochten Bonen und hat der Reichen Herrlichkeit gespottet.' Vor allem soll morgens kein Wein getrunken werden. Von Bier und Frühschoppen ist überhaupt keine Rede. Um 8 geht es in die öffentliche Vorlesung oder *ad templa, ut illic venerandos praeceptores, verbique ministros, Dei loco docentes audiant.* Das sieht so aus, als ob theologische Professoren in der Kirche dozierten. Der Verf. warnt in diesem Zusammenhange davor, die *viva vox* des Lehrers nicht gering zu schätzen, freilich soll man sich auch zu jeder Vorlesung gründlich vorbereiten. Bei der Vorlesung selbst soll man sich nur einzelne Bemerkungen machen, nicht alles nachschreiben. Auch soll man sich nicht daran stoßen bei einem Professor zu hören, der wenige Zuhörer hat.[2] Die neunte Stunde gehört den körperlichen Übungen, besonders dem Ballspiel. Den körperlichen Sport empfiehlt Verf. sehr. Die zehnte Stunde ist dem *prandium* gewidmet. Hier ist er für reichliche Fleischnahrung, auch frische Eier und Fische (*saxatiles pisces*) sind nicht zu verachten, 'wer sie haben kann'. Der Trunk dazu sei nicht zu kalt, auch

[1]) *illi, qui studiis sufficere volunt et ientaculis delectantur, possunt assumere offulam, vel ovum molle vel ficus aliquot maturas vel uvas passas, vel passulas Corinthiacas vel amigdalas vel nucleos pini vel citri putamina saccaro condita.*

[2]) Einem solchen Professor wird hier der seltsame Trost gegeben: *Nam piis doctoribus quamvis deest ampla corona auditorum, non deest amplissimus chorus castorum angelorum, qui in singula ipsorum verba intenti sunt et ad singula plausus cient.*

nicht zu warm, auch nicht zu reichlich. Aus Gesundheitsgründen mache den Beschluß des *prandium* ein Nachtisch, der aus Koriandersamen, Birnen, Anis oder Mispeln bestehe. Auch für heitere Gesellschaft soll man bei Tisch sorgen, vor allem dabei die Streitsüchtigen meiden. Von 12 Uhr an — für das *prandium* sind also zwei Stunden gerechnet — soll er bis 1 Uhr ja alle starken körperlichen und Gemütsbewegungen meiden, auch nicht schlafen, auch nicht in der Sonne spazieren gehen, sondern mit einem lieben Genossen harmlos scherzen oder sich mäßig Bewegung machen, *vel in tabula aliqua Geographica totum terrarum orbem oculis obire vel Gesneri iconas inspicere*, die Mediziner sollen Abbildungen von Pflanzen oder des menschlichen Körpers betrachten. Dann kommt der Verf. auf die *affectus animi* zu sprechen. Besonders soll man sich vor der Melancholie hüten, er tröstet in diesem Zusammenhange die armen Studenten und fährt dann in deutscher Sprache fort: 'Die wilden Katzen aber, welche sich frech vmbsehen, vnd Ungerische Hüte auff den welschen Haren oder Sewborsten tragen: Vmbgehen mit Frantzosischen Halskrausen, mit grewlichen Lulmamen, mit kurtzen Kappen, mit Pomphosen, mit bunten Weiberstreuffen vnd mit Schnabelschuhen: vnd bei allen Täntzen vnd Scharmützeln sein wollen: die sind schon mit ihrem *archetypo* verflucht, vnd Gott wil sie zu keinen Christlichen sachen gebrauchen, sondern sie einmal grewlich straffen.' Verf. bringt dann noch aus Bezas Kommentar über das Hohelied und aus einer Leichenrede Davids Chytraei Klage darüber an, daß die Studenten die neuen Moden gern mitmachen und durch ihre Kleidung auffallen. Der Verf. schließt diesen Abschnitt mit den Worten: Aber vergebens sind die Klagen verständiger Männer in diesem unverständigen Jahrhundert über diesen Punkt, *donec vel Hispanus, vel Moschus, vel Turca adveniant et nos bonos mores doceant.* Die erste Nachmittagsstunde gehört dem Studium griechischer und römischer Dichter, gleichwertig werden neben sie gestellt Eobanus, Stigelius, Sabinus. Die geistige Speisekarte, die hier geboten wird, ist sehr reichhaltig. Verf. schärft ein, daß man ein angefangenes Buch auch zu Ende lesen soll, die *carmina* seien dazu da, gesungen, nicht nur gelesen zu werden. In der zweiten Nachmittagsstunde sollen die griechischen und römischen Historiker gelesen werden. Auch wird hier das Studium des Chronicon Ph. Melanchthonis und des Geschichtswerkes des Guicciardini sehr empfohlen. Die folgende Stunde bestimmt er genauer nur für die Theologen. Sie sollen in ihr Luther gründlich studieren, er sei nach Urbanus Rhegius ein Theologe für die ganze Welt. Die vierte Stunde gehört wieder öffentlichen oder privaten Vorlesungen, danach sollen besonders die *κακοστόμαχοι* nicht die körperlichen Übungen vergessen. Um 6 Uhr abends wird gegessen. Bei dieser Gelegenheit wendet sich Verf. in ernsten Worten gegen die Unsitte der deutschen Studenten, zu viel und in die Nacht hinein zu trinken. Nach dem Essen wird nicht mehr gearbeitet, im Sommer möge man sich dem Naturstudium hingeben an der Hand des Dioscorides und des Theophrast, im Winter möge man Sternkunde treiben, um 8 Uhr geht der Student, nachdem er in der Bibel gelesen hat, zu Bett. Zum Schluß wird ein Abendgebet von Johannes Stigelius geboten.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Ebner, Dr. Eduard, Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten. Nürnberg 1908, C. Kochs Verlagsbuchhandlung. XVI u. 306 S.

Die vorliegende Schrift, die in Lehrerkreisen viel Aufsehen gemacht und in Fachzeitschriften sehr verschiedene Beurteilung erfahren hat, stellt sich die Aufgabe, aus der fast unübersehbaren Fülle der deutschen schönen (und unschönen) Literatur, von der Zeit des Frühhumanismus an bis auf den heutigen Tag, das zusammenzustellen, was sich an Schilderungen des höheren Lehrerstandes vorfindet, und die einzelnen Züge zu bestimmten Typen zusammenzufügen: wir haben also in dem Buche eine Art Kulturgeschichte des höheren Lehrerstandes zu erwarten, wie sie sich im Spiegel der Dichtung und erzählenden Literatur darstellt. Darin liegt der eine Grund, daß die Schrift als eine schulgeschichtliche Arbeit aufzufassen ist. Ein Zweites tritt aber noch hinzu: wer aus unseren Reihen in dieser Schrift nur die letzten Abschnitte durchliest und noch nicht in der Lage ist, sie mit seinen Erfahrungen zu vergleichen, der kann leicht in eine ärgerliche oder verzagte Stimmung geraten, und wer gar dazu neigt, sich schnell aufzuregen, dem kann man von der Lektüre dieses Buches nur abraten. Wer aber schon längere Zeit im höheren Lehramt gestanden hat, der sieht sehr bald, daß die meisten der vorgeführten allermodernsten Lehrertypen ungefähr 20 Jahre nach dem Auftreten der eigentlichen Originale ihren Einzug in die literarische Welt gehalten haben, mögen sie nun gut getroffen oder arg verzerrt sein. Wer also sich ärgert oder gar nach Parallelerscheinungen in seiner eigenen Umgebung sich umsieht, tut vergebene Arbeit. Die Gestalten unserer Tage, soweit sie wenigstens typisch sind, finden wir noch nicht, und können wir nicht finden. Auch die letzten Tendenzen, die das Buch uns vorführt, liegen weit zurück, so die von dem bekannten Gesinnungswandel, der in dem Worte 'Standesbewußtsein' seine Formulierung findet und erst ganz neuerdings in der schönen Literatur als etwas Berechtigtes hingestellt wird. Denn auch in der Romanliteratur fängt erst jetzt der höhere Lehrerstand an als einer der Lebensstände aufzutreten, dessen Aufgabe man als eines rechten Mannes würdig ansieht, an die es, auch für Unbeteiligte, als lohnend erscheint, sein Leben zu setzen. Das war vor zwanzig Jahren anders. Als damals im Freundeskreise dieselbe Aufgabe erörtert wurde, die Ebner heute zu lösen unternimmt, riet ein geistvoller älterer Kollege davon ab, da man doch nie das Gegenwärtige treffend darstellen würde. 'Entweder ist (in der erzählenden Literatur) der höhere Lehrer in irgendeiner Hinsicht minderwertig — und das sind wir, wenigstens in Erzählungen unserer alten Schüler, fast alle —, und dann bleibt er das, was er ist: das ist dann seine Strafe! oder er taugt wirklich etwas, und dann wird er aus seiner «dumpfen Atmosphäre» gerissen und Professor der Kunstgeschichte in Heidelberg. Diese Professur wird in Romanen mindestens alle zwei Jahre einmal durch einen solchen hervorragenden, natürlich in seinem eigenen 'Milieu' total verkannten Manne besetzt! Eine richtige Darstellung unserer, der achtziger Jahre, können Sie erst um 1910 erwarten.' Und so ist es denn auch gekommen, und das zu besprechende Werk ist darum auch eine schulgeschichtliche Arbeit; denn die erzählende Literatur, aus der sie sammelt, hat zwar die Absicht, Typen der Gegenwart darzustellen, den Verfassern kommt aber, auch soweit sie wirklich etwas Beachtliches leisten, stets ihre eigene Schulerinnerung dazwischen und lastet als seelischer Zwang auf ihnen, so daß sie die Dinge und Menschen nicht so sehen, wie sie wirklich sind, sondern wie sie sich ihren Schüleraugen dargestellt haben, mit mehr oder weniger starker Neigung zur Karikatur. Das erkennt der Verfasser des Buches auch an,

klagt aber über die arge Verunglimpfung und fordert die Standesangehörigen auf, sich ein abschreckendes Beispiel zu nehmen. Allerdings, Karikaturen sind ärgerlich, aber nur, wenn sie aktuell sind — und wenn sie den Nagel auf den Kopf treffen: da wir aber hier nur historisches Material haben, so bitte ich, es auch nur mit unpersönlichem, kulturgeschichtlichem Interesse zu lesen und sich mit an der reichen Fülle zu freuen, die der Verfasser an Literaturausschnitten zusammengebracht hat.

Wenden wir uns nun, nachdem wir den Beobachtungspunkt festgelegt haben, zu der Betrachtung der Einzelheiten, der Stoffsammlung und der Stoffgruppierung. Da das Buch nicht ganz von einer Tendenz frei ist, die bei einer rein pragmatischen Darstellung freilich fehlen sollte, so ist natürlich die Sammlung so gruppiert, daß die schlimmen und düsteren Züge stärker hervortreten. Dies würde sich ausgleichen und die historische Betrachtung des Themas trotzdem möglich machen, wenn der Stoff auf allen Gebieten gleichmäßig gesammelt wäre. Ref. kennt nun die Schwierigkeiten einer auch nur annähernden Vollständigkeit solcher Stoffsammlungen auf schulgeschichtlichem Gebiete sehr wohl und weiß, wie viel Spürsinn und Entsagung dazu gehört hat, auch nur das Vorhandene zusammenzubringen, zumal wenn man als Literarhistoriker und nicht als Schulgeschichtsforscher an diese Aufgabe herangeht. Seine Bemerkungen möchte er deshalb nicht als Tadel, sondern als Hinweise für eine zweite Auflage des Büchleins, das einen so hübschen Gedanken verfolgt, aufgefaßt wissen. Am meisten Lob verdient in dieser Hinsicht der, auch sonst am ausführlichsten dargestellte, Zeitraum der Moderne. Dasselbe kann man von den früheren Abschnitten aber nur mit Einschränkung sagen. Dürftig ist die Darstellung der Humanistenzeit, und hier hätte das Bild doch in reichen und hellen Farben ausgemalt werden können. Die Briefe der Dunkelmänner, die Schülergespräche und Schulkomödien hätten hier eine weit reichere Ausbeute gewährt, nicht nur um den Stoff zu ergänzen, sondern auch um die Typen zu variieren. Aus der Schrift von Alois Bömer, Die Schülergespräche der Humanistenzeit, Zarnckes Deutschen Universitäten im Mittelalter und Flögel-Ebelings Geschichte des Komischen war manches zu gewinnen. Auch die Auswahl aus den Schulkomödien S. 42 ff. ist recht lückenhaft und wohl nur nach Goedekes erster Auflage gegeben. Hier könnte Holsteins Reformation im Spiegelbilde der dramatischen Literatur weiterhelfen, desgl. Goedeke Bd. II. III², aus denen ich mir manches notiert habe. Sichere Ausbeute ist auch auf den alten sächsischen Bibliotheken zu erwarten, besonders auf der Zwickauer Ratsbibliothek, einer kostbaren Fundgrube für alle Zweige humanistischer Literatur. — Eine ähnliche Lücke zeigt sich auch bei der Aufzählung der Darstellungen aus der Zeit des Philanthropinismus. Daß hier für beide feindliche Lager reiche Gelegenheit war, die Lehrertypen der entgegengesetzten pädagogischen Anschauungen zu verhöhnen, ist bekannt. Hierhin gehört der köstliche Roman Schummels 'Spitzbarth', der uns das altfränkische Kollegium der Lateinschule zu Arlesheim vorführt und dann deren Umwandlung in ein Philanthropin durch den abenteuerlichen Titelhelden darstellt. Und dieser Roman stand nicht allein, sondern machte Schule. Es gab Fortsetzungen von ihm (Goed. IV² S. 227) und in den philanthropistischen 'Charakteristiken der Erziehungsschriftsteller Deutschlands', Leipzig 1790, ist noch manches andere belletristische Werk genannt, das Schülerverhältnisse behandelt und Lehrertypen vorführt.

In diesen Abschnitten bedarf also das Werk noch der Ergänzung und befriedigt nicht ganz; weit mehr geschieht dies in dem weitaus ausführlichsten Abschnitte, der die neueste Zeit mit genauer Literaturkenntnis behandelt: er ist klar disponiert und, soweit es der Stoff zuläßt, anziehend geschrieben, und man hat hier den Eindruck, daß der Verfasser über seinem Stoffe steht.

Ernst Schwabe.

DIE EXPERIMENTALE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Von Hermann Schwarz

V

Wir hatten bisher solche experimental-pädagogische Untersuchungen gemustert, die dem gleichsam formalen Rahmen des Unterrichts gewidmet sind. Dabei hatten sich eine Reihe Ergebnisse und Forderungen herausgestellt, von denen die wesentlichsten noch einmal kurz zusammengefaßt seien:

Gegen einen vormittägigen Schulunterricht von vier Stunden liegen bei normalen Kindern, die zehn Jahre und älter sind, weder didaktische noch hygienische Bedenken vor. Nur wird es eine Maßregel besonnener Weisheit sein, die 'Stunden' auf die Kürze der akademischen zu bringen, d. h. zwischen die einzelnen Lektionen viertelstündige Pausen einzuschieben. Die fünfte Stunde vormittägigen Unterrichts ist ohne Wert, bei Kinder unter zehn Jahren schon die vierte. Für den Ausfall an vormittägiger Unterrichtszeit bieten die energiekräftigen Nachmittagsstunden von 5—7 (bzw. 4—6) Uhr vollen Ersatz. Die Forderung, diese Stunden für häusliche Einzelarbeit freizulassen, hat nur bei den Schülern der oberen Klassen Sinn und Berechtigung. Bei den Schülern der Mittelstufe ist die fortwährende Wirkung der Klassenenergie nicht zu entbehren, während den Schülern der Unterstufe jede Belastung, die über den Unterricht hinausgeht, erspart bleiben sollte.

Diese Forderungen, wohlbegründet, wie sie sind, erscheinen einfach genug. Trotzdem liegt es auf der Hand, daß es der Energie des sich Umgewöhnens bedarf, um ihnen zu folgen. An dem Rahmen, innerhalb dessen sich der heutige Schulbetrieb bewegt, würde sich manches ändern müssen. Indessen würden diese Änderungen für die verschiedenen Schülerjahrgänge nicht gleich einschneidend sein. Nur in dem Schulbetriebe, der sich auf die Schüler der mittleren Jahrgänge bezieht, würden sie tiefer und, gemessen an den herrschenden Meinungen, paradox eingreifen.

Was die Schüler der Oberstufe betrifft, so sind ja nicht nur die experimentalen Pädagogen, sondern auch die praktischen Schulmänner einig, daß es vor allem darauf ankommt, sie in selbständigem Arbeiten zu fördern. Der Wille, diesen wertvollen Gesichtspunkt entschiedener zu betonen, setzt sich in erfreulicher Weise durch. Wir sehen, daß hier zwar die Tradition soweit nötig und möglich geschont wird, daß aber die innere Notwendigkeit der Sache auf manche neuen Wege gedrängt hat. Man erinnere sich an die württembergische

Schulordnung[1]), oder man denke an das Prinzip, Primaner, die erfolgreiches eigenes Studium in einem Wissensgebiete nachweisen können, von häuslichen Verpflichtungen auf anderen Gebieten zu befreien.

Ebenso stimmen die praktischen Schulmänner mit den experimentalen Pädagogen darin überein, daß die Kräfte der Kleinen sorgfältig zu schonen sind. Auch ist hier der Schulbetrieb noch beweglich genug, um dem Eindringen neuer Gesichtspunkte keine wesentlichen Schwierigkeiten entgegenzusetzen. Wenn irgendwo, ist es auf dieser Stufe nötig, durch besondere Maßregeln der Ermüdung, die bei den jungen Kindern so rasch eintritt, möglichst vorzubeugen und ihren schädlichen Folgen, die dem unentwickelten Organismus am leichtesten drohen, im voraus zu begegnen. Nicht mehr als dreistündigen Vormittagsunterricht und lieber, statt häuslicher Aufgaben, eine kurze Nachmittagslektion! Hier ganz besonders ist es Sache des Lehrers, von jeder Leistung außerhalb des Unterrichts abzusehen und dafür diesen selbst so zu führen, daß er mit der Auffassungskraft der Kleinen auch ihre Anwendungstüchtigkeit entwickelt und in beständiger Übung erhält.

Wir hatten im vorigen (vierten) Artikel darauf hingewiesen, wie wohltätig es auf die Schüler wirkt, wenn sie in den Pausen nach dem Unterrichte bei mäßiger Bewegung frische Luft einatmen. Dies führt sofort auf eine weitere Frage, die jetzt viel erörtert wird. Kann nämlich nach dem Unterrichte der Aufenthalt in frischer Luft das Blut regenerieren, es von den Ermüdungsstoffen befreien, so wird, wenn schon der Unterricht selber bei oder in frischer Luft erfolgt, die Ermüdung von vornherein nicht auf solch hohen Grad steigen. Das heißt, man sollte, soviel es angeht, den Unterricht bei geöffnetem Fenster, ja im Freien erteilen. Letztere pädagogische Forderung hat, nach dem Vorgange Stoys, neuerdings vor allem A. Schulz erhoben.

Mancher einsichtige Schulmann strebt schon heute danach, sie so weit wie möglich zu verwirklichen. Dr. Sebald Schwarz, Direktor einer Lübecker Realschule, hatte im Sommer 1906 seine Knaben in 90 Klassenstunden, abgesehen von zahlreichen Nachmittagsspaziergängen, draußen gehabt.[2]) Im ganzen freilich findet sich, wie eine Umfrage des eben Genannten bei 140 Schulen ergeben hat, jene Einrichtung, die Schülerwanderungen zu einem Teile des Unterrichts zu gestalten, noch immer viel zu selten. Das schöne Beispiel der Charlottenburger Waldschule wird, auch wo die örtlichen Verhältnisse es gestatten könnten, viel zu wenig nachgeahmt.

Unter allen Umständen sollte das Prinzip, so oft es angeht, im Freien zu unterrichten, für die jüngeren Schülerjahrgänge allgemeinste Beachtung finden. Wird doch diese Forderung, die bis auf Rousseau zurückgeht, nicht bloß von hygienischen, sondern auch von didaktischen Erwägungen unterstützt! Konsequent genug entwickelt sie sich aus dem Prinzipe der Anschauung. Wie wenig ist es doch, wenn der Schüler nur durch das Buch, die Karte, ein Wandbild,

[1]) Vgl. Artikel III S. 9 Anm. (vom Anfange des Artikels an gezählt).

[2]) Vgl. Sebald Schwarz, Unsere Schülerreisen. Im Buchhandel bei J. Harder in Altona.

von ausgestopften Tierbälgen, verwelkten oder vertrockneten Pflanzenmumien her erfährt, wie draußen das Menschen-, Tier- und Pflanzenleben pulsiert! Und wie anders wirkt es, wenn der Lehrer seine Schüler herausnehmen darf, um ihnen zu zeigen: 'so sieht das aus, was ihr in der Geographie lernt, so lebt die Geschichte unseres Volkes in dem fort, was euch täglich umgibt, so sprießt, blüht und stirbt die Pflanze in Wald, Feld und Heide, so regt und bewegt sich der Wurm und Käfer, die Biene, der Schmetterling, so fliegen die Vögel, so sind die Fußstapfen des Wilds!' Oder Lehrer und Schüler betrachten zusammen die Majestät des gestirnten Himmels, und jener malt vor ihren geistigen Augen das Werden und Entstehen all der flimmernden Pünktchen, die so gewaltige und entfernte Sonnen sind.

Vertieft sich bei solchem Unterrichte, der natürlich nicht bei allen Lehrgegenständen möglich ist, die Anschauung, belebt sich die Phantasie, so berührt und erschließt hierbei die Einwirkung des Lehrers auch viel nachhaltiger das Gemüt des Schülers, und das ist der andere didaktische Gesichtspunkt, der uns nahelegt, mit den Schülern zu wandern. Glaube wer will, daß sich das Gemüt *ad hoc*, durch enge Gegenstände des Unterrichts, bilden lasse! Es läßt sich nur dadurch entwickeln, daß man die breiten Wurzeln des Gemütslebens pflegt. Diese sind die Natur und menschliches Gemeinschaftsleben. Aber jene ist von der Schulstube ausgeschlossen, und die Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern beschränkt sich darauf, eine bloße Unterrichtsgemeinschaft zu sein. Es ist keine Lebensgemeinschaft, wie in der Familie. Erst eine Lebensgemeinschaft kann die intensive und allseitige Berührung fertiger Menschen mit dem werdenden bringen, die in dem werdenden Menschen suggestiv die Kräfte auslöst, daß auch er nach allen Seiten fertig werde.

Beide Wirkungen auf das Schülergemüt, die Berührung mit der Natur und die intensivere Berührung mit der Lehrerpersönlichkeit, finden sich zusammen, wenn sich der Unterricht mehr als bisher ins Freie wagt, wenn sich die Unterrichtsgemeinschaft zur Wandergemeinschaft ergänzt. Dazu kommt, daß solche Wanderungen, als Glied des Unterrichts gedacht, auch den Willen der Schüler zu aktiveren Tugenden disziplinieren als den passiven des Stillsitzens. Wie sehr die ersteren mit den neuen Horizonten des Auges auch dem Geiste neue Horizonte vermitteln, hatten wir schon angedeutet. Alles in allem, darin, daß man den Unterricht, so oft es angeht, ins Freie verlegt, bietet sich die geeignete Form dar, die alte didaktische Forderung Rousseaus (lebendige Naturanschauung in pädagogischer Lebensgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern) im Rahmen des Schulbetriebs zu besseren Ehren zu bringen. Gleichzeitig wird jenem Gedanken moderner Hygiene genügt, der in der Nervenkraft der Schüler ein nationales Kapital sieht, das so viel wie möglich entwickelt und doch mit Vorsicht geschont werden muß, soweit es unsere fortschreitenden Einsichten über Ermüdung, Ermüdungswirkung und Ermüdungsminderung nur irgend an die Hand geben. Wieder einmal stehen hier die Forderungen weitsichtiger Didaktik und besonnener Hygiene Seite an Seite.

Heißt das alles aber nicht, daß zu viel Rücksicht auf die Schüler genommen

wird? Es schadet nichts, hat man manchmal eingewendet, daß die Knaben tüchtig ermüden. Ermüdung ist die natürliche Folge angestrengter Arbeit. Ein Kind muß lernen sich geistig anzustrengen, sonst diszipliniert es seinen Willen nicht. Der experimentale Pädagog aber verwirft es, den jüngeren Kindern Aufgaben nach Hause mitzugeben. Er will den Unterricht, soweit es die Witterung und die Gegenstände der Belehrung zulassen, ins Freie, auf die Wanderung, in den Garten verlegen. Dort ein halbes, hier ein ganzes Bummeln der Schüler. Wo bleibt da Ernst und Fleiß, wo das Bewußtsein, daß nicht eigene Lust und Laune, sondern Arbeit und Tätigkeit den Wert des Lebens entscheidet? Selbstbeherrschung und Verantwortungsgefühl sollten in dem Schüler gerade geweckt werden. Die obige Methode ertöte beides.

Einwände, wie diese, rücken das Moment der Willensbildung in den Vordergrund. Soweit sie sich gegen den Wegfall der häuslichen Arbeit (bei jüngeren Kindern) richten, sind sie schon im voraus erledigt worden. Liegt denn nicht, neben anderem, was hier zu wiederholen überflüssig ist[1]), darin Willensbildung genug, daß die Aufmerksamkeit der Kleinen in der Schule stundenlang angespannt wird, daß sie sich der Führung des Lehrers mit Eifer und Lust überlassen? An Fleiß und Ernst fehlt es hier nicht. Mißtraut man den Erfolgen, die sich in dieser Beziehung während der Schulstunden erziehen lassen, so ist nicht abzusehen, warum gerade die häusliche Belehrung der ermüdeten Kinder jene Wunder der Willensbildung vollbringen soll, die in einer mehrstündigen Klassendisziplin nicht gelungen sind. Doch man fürchtet, daß eben der vorgeschlagene Modus des Unterrichts dessen willensbildende Kraft ertöte und ihn in eine Art Spiel verwandle. Als entschiede hierbei der Ort, wo, und nicht vielmehr die Art, wie der Unterricht stattfindet! Nicht darauf kommt es an, ob letzterer im Freien oder im geschlossenen Raume stattfindet, sondern darauf, wie der unterrichtende Lehrer seine Schüler in der Hand hat und sie zu leiten weiß.

Kurz, man gibt sich in jenen Einwänden viel zu voreilig pessimistischen Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen hin, die die genannte Abweichung von der Tradition im Schulwesen auf die Kinder haben könnte. Andererseits wie optimistisch und mit welchem Leichtsinn sehen jene Dogmatiker der Willensgymnastik an den Schädigungen vorbei, mit denen jede Vermehrung unausgeglichener Ermüdungswirkungen die Gesundheit namentlich des jüngeren Schulkinds bedroht! Es ist gut, daß wir gelernt haben, jene Wirkungen experimentell nachzuweisen, und daß wir über das Heer der Schulkrankheiten, die Folge unausgesetzten und unersetzten Energieverbrauchs, statistische Zahlen besitzen. Maß und Zahl machen größeren Eindruck als die bloße Registrierung von Tatsachen, sie schärfen das Gewissen. So selbstverständlich es heute ist, daß wir in der Klasse für guten Sitz sorgen, der das Rückgrat der Schüler, und für ein gutes Pult, das ihr Auge schont, so selbstverständlich ist es, daß wir ihre Nervenkraft nicht überspannen, daß wir die Schule, das Mittel geistiger

[1]) Vgl. Artikel III S. 5.

Formierung und Bildung unserer Jugend, nicht mißbrauchen, ihr körperliches Leben zurückzubilden und zu deformieren.

Das Kind wirkt nun einmal bei der Schulgesetzgebung nicht selber mit. Es erduldet sie, auch wo sie fehlerhaft ist, und kann sich nicht wehren außer dadurch, daß es krank wird. Es ist der Macht der Erwachsenen preisgegeben, die sich das Recht der Erziehung in gewissem Sinne usurpieren. Möchten sich diese doch auf die Grenzen des Rechts besinnen, mit dem sie die Erziehung der Kinder in die Hand nehmen, daß es kein Gewaltrecht werde! Und möchten sie über die Begründung jenes Rechts nachdenken, Kants kritische Frage *quid juris?* auch bei der Erziehung aufwerfen. Die weise Beantwortung solcher Fragen dürfte den Eifer jener Erziehungstyrannen dämpfen, die in unserer Jugend mehr das willenlose Material für pädagogische Theorien als für humane Rücksicht sehen.

Die eigentliche Schwierigkeit, den Eingangs formulierten Forderungen der experimentalen Pädagogik zu genügen, liegt nicht bei den Schülern der Oberstufe und der Unterstufe, sondern bei denjenigen der Mittelstufe. Wie ließe sich mit ihnen auch nur annähernd das übliche Pensum erreichen, wenn man nicht nur ihren Vormittagsunterricht um eine Stunde (von 5 auf 4 Stunden) verkürzt, sondern auch darauf verzichtet, sie in häuslicher Einzelarbeit zu beschäftigen? Und wie könnten bei ihnen die häuslichen Arbeiten wegfallen?

Gerade auf dieser Stufe ist der dargebotene Stoff derart, daß sich vieles davon nur durch mechanisches Lernen aneignen läßt. Mit der Einprägung aller dieser Einzelheiten, Geschichtszahlen, Vokabeln, geographischen Namen, naturwissenschaftlichen Konstanten, darf der Unterricht nicht belastet werden. Würde und wird er doch schon durch das Abfragen jenes Gedächtnisstoffs erheblich gestört. Hier empfiehlt sich die Einführung einer besonderen Lernstunde[1]), die wir uns, wie die bisherige fünfte Stunde des Vormittagsunterrichts, auf den Nachmittag verlegt denken. Es ist nun aber das Ei des Kolumbus, daß diese besondere 'Lernstunde' überhaupt keine neue Stunde zu sein braucht, die die Zeit des Unterrichts nur verlängerte. Wir bestimmen ihr gerade jene vier Viertelstunden, die wir, um längere Pausen zu gewinnen, von dem Vormittagsunterricht (einschließlich der auf den Nachmittag verlegten fünften Unterrichtsstunde) abziehen mußten. Um auch die Lernlektionen nicht 45 Minuten übersteigen zu lassen, wäre zu erwägen, ob nicht aus der überschüssigen Zeit lieber je eine weitere Lernlektion an zwei Wochentagen zu bilden wäre.[2]) Wenn, wie hier vorgeschlagen, die Lernstunde die Einprägung des mechanischen Stoffs übernimmt, werden die eigentlichen Lehrstunden vom Memorier- und Repetitionsgeschäft entlastet, und so erst wird es möglich, sie zu verkürzen, ohne daß man dem wissenschaftlichen Pensum etwas abzubrechen brauchte.

Kurz, diese Einrichtung würde allen Gesichtspunkten auf einmal genügen: dem technischen, daß der Schüler der Mittelstufe seinen Memorierstoff in besonderen Bemühungen bewältigt, dem hygienischen, daß aber darum nicht etwa

[1]) Vgl. Artikel III S. 22.

[2]) Diese könnten event. der Überwachung schriftlicher Arbeiten vorbehalten bleiben.

die Zeit, in der die Schule ihre Zöglinge beschäftigt, durch besondere Hausarbeit verlängert werde, und dem wissenschaftlichen, die Intensität des Studiums nicht leiden zu lassen. Was wir von den Lehrstunden fortnehmen, um sie, der Pausen halber, zu verkürzen, wird ihren Fächern in den Lernstunden wieder zugeführt, und zwar geschieht es in rationellerer Form. So erscheint in mathematischem Lichte das Ganze nur etwas anders balanciert, das Lehren und Lernen auseinandergelegt und die Gesamtzeit des Unterrichts auf die Energiekurve des Tags besser verteilt.

Fragt man aber, ob die in solcher Gestalt angesetzte Lernzeit nicht zu knapp bemessen wäre, um das einzubringen, was sonst der häuslichen Arbeit der Schüler zugewiesen war, so ist die Antwort darauf einesteils in unseren früheren Ausführungen enthalten. Nicht nur wird der beflügelnde Schwung der Klassenenergie für die Lern- (ev. Schreib-)Tätigkeit des einzelnen Schülers ausgenutzt[1]), sondern der Zögling wird, unter der Aufsicht und Führung des Lehrers, auch vor schlaffem und mühsam hingequältem Arbeiten bewahrt bleiben.[2]) Andererseits würde dem Leiter dieser Lernlektionen die Aufgabe zufallen, die Schüler zu rationeller Lerntätigkeit anzuhalten, ihnen die Regeln derselben sowohl theoretisch beizubringen, wie sie praktisch einzuüben. Jene Zeit — und Kraft — sparende Ökonomie und Technik des Lernens, die unsere experimentalen Gedächtnispsychologen in glänzenden Untersuchungen herausgestellt haben (worüber später Näheres), muß durchaus auch in die Schulen eingeführt werden. Alles fördernde Momente, durch deren Zusammenwirken erreicht werden wird, daß die Zöglinge in solchen Lernstunden ebensoviel, ja noch mehr leisten, als es ihnen in doppelt, vielleicht dreimal so langer Zeit zu Hause möglich wäre.

Unsere Übersicht über die experimental-psychologischen Untersuchungen, die sich auf den formalen Rahmen des Unterrichts beziehen, ist mit allem Vorangeschickten nicht erschöpft. Sie haben sich noch einem weiteren wichtigen Probleme zugewendet, dem Probleme des Stundenplans. Es liegt ja auf der Hand, daß man in der Reihenfolge der Fächer, in denen man während eines Tags die Schüler unterrichtet, zweckmäßigerweise den Gang der psychischen Energie berücksichtigen sollte. Der gewiegte Didaktiker wird die Schüler mit leichteren Fächern beschäftigen, während die psychische Energie abebbt. Die Darbietung schwereren Unterrichtsstoffs wird er für die Zeiten aufsparen, in denen sozusagen Flut ist, d. h. wo sich die psychische Energie in den Höhenlagen des Tags bewegt. Also z. B., da sie im Durchschnitt um 8 Uhr früh noch verhältnismäßig tief steht, um 9 Uhr herum steigt, gegen 11 Uhr ihr Maximum erreicht, so wäre für drei ungleich schwere Fächer folgendes die beste Zeitverteilung: um 8 Uhr das leichteste, um 9 Uhr das nächstschwere, darauf das schwerste. Hierbei hätte dasjenige Fach als das 'schwerste' zu gelten, das die meiste psychische Energie der Schüler verbraucht, d. h. sie am stärksten ermüdet.

---

[1]) Artikel III S. 27 f. [2]) Ebd. S. 12.

Läßt sich nun aber, wird man sogleich weiter fragen, die Schwierigkeit eines jeden Lehrfaches in dem eben definierten Sinne abschätzen? Alles kommt darauf an, ob wir die geistige Anstrengung, den Verbrauch an psychischer Energie, den die einzelnen Zweige des Unterrichts beanspruchen, messen können.

Ein solches Meßverfahren liegt nahe genug. Es stützt sich auf die Selbstverständlichkeit, daß den Graden der intellektuellen Anspannung die Grade der Ermüdung, die von jener Anspannung zurückbleibt, genau parallel gehen müssen. Dementsprechend genügt es, daß man die geistige Anstrengung der Schüler einfach nach dem Ermüdungsgrade abschätzt, in den sie jedes Lehrfach versetzt. Aber wie sind die Ermüdungsgrade selber abzuschätzen? Hier erst entsteht die eigentliche Schwierigkeit, die eine Hauptschwierigkeit des Problems.

Zunächst sieht es nicht so aus, als ob sich hier eine Schwierigkeit verbärge. Denn nichts scheint einfacher als das Messen von Ermüdungsgraden. Kennen wir nicht die hemmenden Wirkungen, die von der Ermüdung auf die Sensibilität, Motilität und geistige Leistungsfähigkeit ausgehen? Sollte sich nicht aus der Größe dieser Wirkungen die Größe der Ursachen leicht und sicher bestimmen lassen? Das Experiment hat anders entschieden. Wir haben etwas von den Verlegenheiten, die hier lauern, schon früher gehört[1]) und werden bald noch mehr davon hören. Es gehört tatsächlich zu den schwersten Aufgaben der experimentalen Didaktik, ein zuverlässiges Maß der Ermüdung zu finden. Nicht genug aber damit, daß das Problem des Stundenplans in eine Klippe der experimentalen Technik einmündet. Sogar sein theoretischer Ausgangspunkt ist nicht einmal genügend gesichert. Eine zweite Schwierigkeit nämlich, über die wir oben hinweggeglitten waren, tritt uns gleich an der Schwelle unseres Gedankengangs entgegen.

Bei demselben hatten uns unausgesprochenerweise drei Proportionen geleitet:

a) die geistige Anspannung der Zöglinge richtet sich nach der Schwierigkeit des Fachs, in dem sie unterrichtet werden. Jene sei dieser proportional, so daß die Anstrengung der Schüler für die Schwierigkeit des Lehrstoffs ein Maß abgibt;

b) die Anstrengung der Schüler werde in dem Ermüdungsgrade sichtbar, den jedes Unterrichtsfach hinterläßt. Ermüdung und Anstrengung stehen im gleichen Verhältnis, so daß erstere für letztere das Maß bilde;

c) die Größe der Ermüdung äußere sich wieder in proportionaler Weise zu den hemmenden Wirkungen, die sie auf die Sensibilität, Motilität und Intelligenz ausübe. Der Grad der Hemmung messe den Grad der Ermüdung.

Alles zusammengefaßt und in kürzester Formulierung ausgesprochen: die Ermüdungswirkungen jedes Unterrichts messen mit der geistigen Anstrengung der Schüler auch die objektive Schwierigkeit des Lehrstoffs, in dem sie unterrichtet werden.

So zwingend diese Schlußkette erscheint, so hat doch gleich ihr erstes

[1]) Vgl. Artikel III S. 465.

Glied einen Bruch. Sind es wirklich die verschiedenen Unterrichtsfächer, die verschieden ermüdend wirken, sind es nicht vielmehr die verschiedenen Unterrichtsmethoden und die unterrichtenden Lehrerpersönlichkeiten? Der eine Lehrer wird die Schüler langweilig unterrichten, ohne ihren Eifer anzuspornen. Ihre Gedankengänge gehen bei seinem Vortrage, oder während er von einzelnen das Pensum abfrägt, spazieren. Ein zweiter Lehrer arbeitet mit strenger äußerer Zucht. Durch herrischen Ton, ätzenden Spott, rücksichtslose Disziplinarmittel weiß er die Klasse einzuschüchtern. Der dritte Lehrer versteht es, bei den Schülern die Freude an der Sache zu wecken, so daß die spontane Aufmerksamkeit des Interesses, nicht die erzwungene der Furcht, seinen Fragen und Ausführungen folgt. Um welches Fach es sich auch handle, der erste Lehrer wird die Schüler am wenigsten, der zweite am meisten ermüden. Der dritte verfährt in der didaktisch und hygienisch richtigen Weise.

Er verfährt didaktisch richtig: die Schüler lernen bei ihm, und zum Lernen sind sie da. Sie sollen geistige Arbeit leisten, um später tüchtige Könner zu werden. Dazu darf ihre psychische Energie nicht brach liegen bleiben, wie beim ersten Lehrer, sondern muß ausgenutzt werden. Und dieser Lehrer verfährt hygienisch richtig. Er arbeitet ohne unnötig vielen Aufwand von psychischer Energie seitens seiner Zöglinge. Er erzielt aus ihrem nervösen Kapital Leistungen, indem er nichts davon verschwendet, sondern mit möglichster Schonung ihrer nervösen Kräfte einen möglichst hohen Ertrag gewinnt. Der strenge Lehrer mit der Unteroffiziersdisziplin nötigt die Schüler zur größten Willensanspannung und ermüdet sie am meisten. Er arbeitet nicht, wie der gute Lehrer, mit ihrer unwillkürlichen Aufmerksamkeit, die von selbst fließt, sondern mit ihrer willkürlichen, erzwungenen Aufmerksamkeit.[1])

Man ersieht die Komplikation, die aus diesen Beobachtungen in unser Problem kommt. Für die Aufstellung eines weisen Stundenplans hatte es sich uns darum gehandelt, die verschiedene Schwierigkeit der Unterrichtsfächer aus dem Grade, in dem sie ermüden, festzustellen. Aber, finden wir nun gleich von vornherein, niemals das Fach allein bedingt die Ermüdung, sondern immer auch die Art und Weise, wie unterrichtet wird. Um also die verschiedenen Lehrgegenstände nach ihren Ermüdungswirkungen vergleichen zu können, müssen wir sie uns von demselben Lehrer und nach derselben Lehrmethode behandelt denken, nämlich vernünftigerweise nach derjenigen, die mit dem spontanen Interesse der Schüler arbeitet.

Noch eine andere Vorsichtsmaßregel wäre erforderlich: daß die Lektionen, deren Ermüdungswirkungen man bestimmen will, auf dieselbe Stunde verlegt werden. Das ist nötig, um den Tagesschwankungen der psychischen Energie auszuweichen.

Mit alledem ist lange nicht genug geschehen, um an der Hand von Ermüdungserscheinungen die objektive Schwierigkeit der Lehrfächer beurteilen zu können. Denn selbst wenn derselbe Lehrer dieselben Schüler zu gleichen Tages-

---

[1] Vgl. Art. III S. 480 und 481 Anm.

zeiten in verschiedenen Fächern unterrichtet, braucht sich in der Verschiedenheit der Ermüdungswirkungen keineswegs die verschiedene stoffliche Schwierigkeit der Lehrobjekte zu spiegeln. Bedingt doch die Eigenart dieses Fachs diese, die Eigenart jenes Fachs jene methodische Feinheit in der Führung des Unterrichts. Solche Feinheiten lassen sich nicht vergleichen, und so tritt die wechselnde Art, wie sie die Aufmerksamkeit spannen, unkontrollierbar zu der Wirkung hinzu, die der Lehrstoff als solcher auf den kindlichen Geist übt, je nachdem er mehr abstrakt oder mehr konkret ist, mehr das analytische oder das synthetische Denken, mehr die innere oder die äußere Anschauung, das vergleichende, das kausale oder das demonstrative Schließen beschäftigt.

Über den Versuchen, aus den Ermüdungswirkungen der Unterrichtsstoffe auf ihre Schwierigkeit zu schließen, lastet endlich ein letztes Bedenken, das noch tiefer geht. Es trifft den Kernpunkt der ganzen Frage.

Man weiß, mit welchem Ungeschick der Anfänger arbeitet, wie sauer ihm die ersten Schritte werden, wie wenig ihm das Zusammengreifen der einzelnen Leistungen, aus denen die Tätigkeit besteht, gelingen will. Das gilt vom Erlernen körperlicher, es gilt ebenso von der Aneignung aller geistigen Fertigkeiten. Unter anderen haben Ebert und Meumann[1]) in lehrreichen Experimentaluntersuchungen gezeigt, daß selbst ein vergleichsweise so einfacher Prozeß wie das mechanische Lernen zunächst mit viel unnützem Kraftaufwande geschieht. In der Haltung des Körpers zeigt sich die Spannung ganz unnötig arbeitender Muskelgruppen. Der Lernende bedient sich unter den Lernmitteln, die ihm sein psychophysischer Habitus zur Verfügung stellt (der mehr optischen oder mehr akustischen oder mehr motilen Beschaffenheit seines Vorstellungsmaterials, der Rhythmik seines Agierens usw.), regelmäßig erst der komplizierteren und lernt die einfacheren und zweckmäßigeren erst durch den Gebrauch kennen, womit dann zugleich eine gewisse wohltätige Mechanisierung eintritt.

So muß für jede Beschäftigung die richtige innere Konstitution, ein gewisses Gleichgewicht der zweckdienlichen Mittel, ein gewisser Mechanismus der Grundtätigkeiten, auf dessen Unterlage das Bewußtsein zu weiteren, höheren Tätigkeiten frei wird, erst eingewöhnt werden. Kurz, jeder Anfänger verschwendet seine Kräfte, spannt solche an, die ihm nichts nützen, gebraucht andere an falscher Stelle. Dasselbe finden wir beim Schüler. Nicht nur, daß ihm von außen, durch den Lehrer, öfters unnötige Anstrengungen auferlegt werden: das geschieht, wenn er nach falscher Methode unterrichtet wird. Überflüssige Kraftausgaben widerfahren ihm, im Anfange jedes Lehrfachs, auch von innen her. Sie entsprechen dem natürlichen Ungeschick, mit dem er die ihm fremde Sache zunächst angreift. Der noch unbewanderte Schüler verfährt, vom energetischen Standpunkte aus, mit seinen psychophysischen Mitteln unökonomisch, und das rächt sich durch übergroße Ermüdung.

Diese subjektive Ermüdungskomponente, die vom Ungeschick der Schüler herrührt, ist natürlich sehr variabel. Sie müßte erst ausgeschaltet werden,

---

[1]) 'Einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene'. Leipzig 1904, Engelmann.

wenn man den gleichsam objektiven, energetischen Arbeitswert bestimmen will, der den einzelnen Lehrgegenständen zukommt. Hiernach erscheint es selbstverständlich, daß man die Ermüdungswirkungen der verschiedenen Unterrichtsstoffe nur an solchen Schülern untersuche, die schon einigermaßen mit der wissenschaftlichen Tätigkeit, die man ihnen auferlegt, vertraut geworden sind. Früher hatten wir dieselbe Tageszeit und denselben Lehrer gefordert, um die Schwierigkeit der Schulfächer vergleichbar zu machen. Jetzt erscheint die weitere Forderung unerläßlich, daß die Schüler, an deren Ermüdung wir die Schwierigkeit der Unterrichtsstoffe abmessen wollen, in jedem maximal geübt sein müssen.

So nötig diese Forderung im Interesse exakter Messungen ist, so verstößt sie dennoch gegen den Sinn der Versuche. In jeder wissenschaftlichen Lehrstunde soll ja der Schüler lernen, das heißt er soll auf der Grundlage von Leistungen, die er versteht, zu Leistungen, die er noch nicht beherrscht, herübergeführt werden. Wir wollen gar nicht wissen, wie das, was die Schüler können, sie ermüdet, sondern wie sie das ermüdet, was sie lernen. Kein statisches, sondern ein dynamisches Element, nicht die vollendete, sondern die werdende Herrschaft über einen Stoff ist es, was den energetischen Arbeitswert einer Lehrstunde bedingt, und wie soll man das bei den verschiedenen Lehrfächern vergleichen? Selbst wenn man sich zu sagen getraute, die Schüler seien in einem Fache, etwa Latein, genau so eingeübt wie in einem anderen, etwa Mathematik, kann der Fortschritt, den nun die nächste mathematische Lehrstunde im mathematischen Wissen erzeugen soll und für dessen Erzielung die psychische Energie der Schüler aufgeboten wird, irgendwie gleichgemacht oder gleichgedacht werden mit dem analogen Fortschritte im Lateinischen?

Fragen und Bedenken dieser Art sind in den experimentalen Untersuchungen, durch die man die relative Schwierigkeit der einzelnen Unterrichtsfächer feststellen wollte, zu wenig beachtet worden. Man hat es an der Feststellung mangeln lassen, ob die Schüler in vergleichbaren Unterrichtsschritten und in vergleichbaren Lernschritten beschäftigt worden sind. Deshalb haben alle Zahlen, auf die man gestoßen ist, keinen Vergleichswert, selbst wenn die Methoden, deren man sich bedient hat, einwandfrei sein sollten. So teilt z. B. Ludwig Wagner mit[1], daß er für die verschiedenen Lehrfächer in der Tat verschiedene Ermüdungswerte gefunden habe: nach ihnen würde z. B. Mathematik die Schüler stark anstrengen, Geographie viel weniger. Das stimmt mit verbreiteten Anschauungen überein[2], und gewiß bedeutet solche abgestufte Skala, die die Schwierigkeit der verschiedenen Unterrichtsstoffe im Ermüdungsmaße vergleicht, an sich einen sehr interessanten Versuch, dergleichen Anschauungen zu kontrollieren. Trotzdem müssen wir nach dem Vorausgeschickten alle so gewonnenen Zahlenwerte äußerst skeptisch ansehen. Sie schmeicheln eine Ver-

[1]) Ludwig Wagner, Unterricht und Ermüdung. Berlin 1898, Reuther-Reichard

[2]) Anderseits steht der Ermüdungswert der Fächer mit körperlicher Arbeit, also von Turnen, gymnastischen Fächern und Singen am höchsten.

gleichbarkeit der Lehrfächer vor, von der wir in Wirklichkeit weit entfernt sind. Übrigens hat schon L. Wagner selber auf einen Punkt hingewiesen, den wir oben betont hatten: daß die Person des Lehrers unvergleichlich viel mehr ausmache, als der Stoff.

Unsere Kritik der Versuche, die Schwierigkeit der Lehrgegenstände aus Ermüdungserscheinungen abzulesen, ist noch nicht beendet. Sie setzt sich fort und verstärkt sich, wenn wir die Methodik der Ermüdungsmessungen ins Auge fassen. Vorher lautete unser Resultat: Die Ermüdung der Schüler mißt nicht, was sie messen soll, nämlich die innere Schwierigkeit jedes Unterrichts. Jetzt wird sich ergeben, vielmehr es ist bei den Kundigen längst ausgemacht: die Ermüdung selber ist nicht eindeutig meßbar, wenigstens genügen, um sie exakt zu bestimmen, die bisherigen Meßmethoden nicht.

Eine solche hatten wir bereits kennen gelernt. Es ist die psychologische Meßmethode, wie wir sie im Unterschiede von den übrigen, den physiologischen, nennen könnten. Sie besteht darin, daß man die Schüler unmittelbar vor und nach der Ermüdungsarbeit (dem Unterricht in den zu vergleichenden Fächern Mathematik, Latein usw.) leichte und untereinander gleichartige Probearbeiten anstellen läßt. Der Grad der Ermüdung, erwartet man, werde sich genau in dem Maße zeigen, wie sich die Probearbeit von nachher gegenüber der Probearbeit von vorher verschlechtert.

Kraepelin[1]) glaubte als Probearbeit das fortlaufende Addieren einstelliger Zahlenreihen empfehlen zu sollen. Es ist dasselbe Verfahren wie dasjenige, an dem er seine schönen Aufschlüsse über die Arbeitskurve gewonnen hatte[2]), nur daß die 'Probe' auf fünf Minuten beschränkt bleibt. Sonst würde sie ja neue Ermüdung schaffen, statt vorhandene zu messen. Für das Ergebnis sollen, wie beim Arbeitsversuche, nicht die seltenen etwa begangenen Additionsfehler entscheiden, sondern das Quantum der addierten Zahlen. Nicht also die Zuverlässigkeit, sondern die Schnelligkeit der Leistung gilt dem Münchener Psychiater als 'maß'gebend. Dies deswegen, weil bei so leichten Rechnungen, wie den obigen, verschwindend wenige Fehler (von Erwachsenen 0,1—0,4%) gemacht werden, vor allem, weil die Richtigkeit der Additionen nachweislich nur von der Geschwindigkeit der Arbeit, nicht von der Ermüdung abhängt. Rechnet nämlich die Versuchsperson langsamer, so verrechnet sie sich seltener, und doch zeigt sich gerade in der Verlangsamung der Leistung ihre Ermüdung.

Es ist nicht leicht, solche Additionsproben mit der nötigen Genauigkeit anzustellen. Bei so kurzfristigen Leistungen, wie fünfminutigem Addieren, macht sich der Willenstrieb, die Tätigkeit vorzunehmen, anfangs mit deutlicher Leistungssteigerung geltend, um rasch einer mechanischen und minder lebhaften Arbeitsweise zu weichen. Dieser Einfluß des 'Antriebs' muß von der Probearbeit erst abgezogen werden, damit die Wirkung der vorangehenden Ermüdung durch die Hauptarbeit (d. i. durch die Unterrichtsleistung) rein hervortritt.

---

[1]) Zur Überbürdungsfrage 1897. Vgl. 'Psychologische Arbeiten' I 336. 656.

[2]) Vgl. den vorigen Artikel IV.

Man kann es nur bewundern, wie umsichtig Kraepelin auf Grund seiner hervorragenden experimentalen Erfahrung über die Faktoren der 'Arbeitskurve' diese und andere Einflüsse aufzählt und durch Vorsichtsmaßregeln auszuschalten sucht. Er zählt damit ebensoviele praktische Schwierigkeiten auf, eindeutige Proben solcher Art vorzunehmen.

Besitzen wir, wenn nun endlich der genaue Anteil berechnet ist, den an der Minderung der Probeleistung (nach der Unterrichtslektion gegen vorher) die Ermüdung verschuldet, in dieser Zahl auch wirklich ein zureichendes Maß der Ermüdung? Sollte sich die Herabminderung einer so geläufigen, aber mechanischen Tätigkeit, wie sie das Addieren einstelliger Zahlen ist, in brauchbarer Proportionalität zu dem Aufwande an psychischer Energie halten, die für eine Lateinstunde, eine deutsche Aufsatzstunde usw. verbraucht wird? Die Probe- und die Ermüdungsarbeit wollen hierfür doch zu ungleichartig erscheinen.[1])

Nun ist freilich die Ermüdung eine allgemeine, muß also jede Arbeit verschlechtern. Trotzdem braucht sich nicht jede Arbeit zur Probearbeit zu eignen. Ich erinnere nochmals an die Entdeckung von Schmidt[2]), daß in der Zeit von 12—1 Uhr, einer Zeit stark abfallender Energie, die häuslichen Rechen- (und Abschreibe-)Leistungen der Kinder merkwürdig günstig ausfielen. Das besagt, daß sich der Rechenleistung die Tagespression verbirgt. Eben damit verliert sie aber auch die Vertrauenswürdigkeit, als Maß von Ermüdungsgraden zu gelten.

Desgleichen ist die psychologische Maßmethode von Ebbinghaus nicht einwandfrei. Auch aus den Versuchen dieses sorgfältigen Experimentators[3]) geht unzweifelhaft hervor, daß Probearbeiten mehr mechanischen Charakters die geistige Ermüdung nur sehr ungenau kontrollieren. Viel besser geschieht dies durch die Kombinationsprobe, d. i. durch die Ergänzung ausgelassener Silben und Wörter in einem vorgedruckten Texte. Aber der Schritt von hier zur exakten Messung der Ermüdung bringt starke Schwierigkeiten. Kraepelin[4]) fand sie so groß, daß er von derartigen Probearbeiten, bei denen die Qualität ins Gewicht fällt oder gar den Ausschlag gibt, überhaupt abstand. Gewiß muß sich in der Verminderung, die der Kombinationsleistung an Qualität und Quantität widerfährt, der Einfluß der Ermüdung geltend machen. Aber wie ist die Verminderung zu berechnen? 'Das Gewicht der begangenen Fehler und Auslassungen ist schon innerhalb desselben Versuches ein so verschiedenes, daß eine einfache Zählung auf die schwersten Bedenken stößt, während auch wieder eine Abstufung derselben nur ganz willkürlich geschehen könnte.'[5]) Nicht minder weist Meumann darauf hin, wie vorsichtig man bei dem Entwurf solcher

[1]) Sie dürfen aber auch nicht ganz gleichartig sein, weil sonst die von der Hauptarbeit zurückbleibende 'Anregung' die Probearbeit erleichtern und dadurch die Wirkungen der Ermüdung verdecken würde.

[2]) Vgl. Artikel III S. 491. [3]) Vgl. Artikel IV S. 211.

[4]) Kraepelin, Über Ermüdungsmessungen. Archiv für Psychologie I.

[5]) Kraepelin a. a. O. S. 17.

Fehlerskala sein müsse. Durch die Bestimmung der Fehlergrößen könne man bei ungenügender Begründung derselben Kunstprodukte schaffen, welche kein richtiges Bild der Tatsachen geben.[1] Diese Schwierigkeit belastet nicht nur die Kombinationsprobe. Sie drückt auch auf alle sonstigen Proben, in denen das Gelingen oder das Verfehlen geistiger Operationen zu bewerten ist.

Die psychologischen Methoden, um Ermüdung zu messen, sind unsere besten und ertragreichsten. Sie messen geistige Anstrengung durch geistige Leistungen, sei es an der Verminderung der Quantität oder der Qualität. Neben diesen psychologischen Meßmethoden existieren noch physiologische, auf die man früher verfallen war. Es sind die Ermüdungsmessungen gleichsam in ihren Kinderschuhen und noch lückenhafter als die vorigen. Sie benutzen die Ermüdungslähmungen der sensorischen und der motorischen Nerven.

Griesbach[2] war es aufgefallen, daß die Fähigkeit, zwei nahe punktförmige Tasteindrücke zu sondern, nach geistiger Anstrengung geringer wird als vorher. Darum glaubte er in der Distanz zweier Zirkelspitzen, die durch den Tastsinn gerade noch auseinandergehalten werden, ein Maß für den Grad der psychischen Ermüdung ansetzen zu dürfen. Diese Maßansetzung hat sich als unzulänglich erwiesen. Dieselben Schwankungen in der Unterschiedsempfindlichkeit des Tastsinns, von denen Griesbach annahm, sie seien der Ausdruck der Ermüdung durch geistige Arbeit, zeigten sich in den Kontrollexperimenten Leubas[3] auch an Ruhetagen. Außerdem ist Griesbachs Verfahren der subjektiven Unzuverlässigkeit sehr ausgesetzt. Auf die Reizung mit einer Zirkelspitze gaben die Versuchspersonen oft genug autosuggestiv an, eine Zweiheit in der Empfindung wahrzunehmen.

Andere Experimentatoren, insbesondere Kemsies[4], fußten auf der Tatsache, daß geistige Ermüdung auch die Muskelleistung beeinträchtigt, und maßen (mittels Mossos Ergographen) die Hubhöhe, bis zu welcher der Zeigefinger der rechten Hand vor und nach der geistigen Arbeit bestimmte Gewichte heraufziehen konnte. Auch hierin aber besitzen wir, wie Meumann[5] hervorhebt, keine Proportionale der physischen Energie. Dazu begegnen uns bei dieser Methode unüberwindliche praktische Schwierigkeiten, die Kraepelin[6] aufgedeckt hat.

Alle diejenigen geistigen Arbeiten nämlich, die mit merklichen oder unmerklichen Bewegungsantrieben verbunden sind (mechanisches Lernen, flüsterndes Lesen, Rechnen), hinterlassen nach ihrem Aufhören eine 'psychomotorische Anregung', die entgegen der Ermüdung jede motorische Versuchsarbeit zunächst erleichtert. Und andere geistige Arbeit, die eine einseitige Richtung der Aufmerksamkeit auf Sinneseindrücke oder reine Verstandesleistungen er-

[1] Meumann, Haus- und Schularbeit S. 16.
[2] Griesbach, Energie und Hygiene des Nervensystems in der Schule.
[3] Psychological Review VI 1899.
[4] Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. 1898.
[5] Meumann, Entstehung und Ziele der experimentalen Pädagogik. Die deutsche Schule V.
[6] A. a. O. S. 12 ff.

fordert, bringt schon dadurch einen hemmenden Einfluß auf die Auslösung von Bewegungsantrieben nach sich, der neben der Ermüdung die motorische Versuchsarbeit erschwert. Diese Hemmung und jene Erregung müßten erst vorübergegangen sein, ehe man die Hubhöhenprobe anstellen dürfte. Aber dann ist inzwischen auch schon der Stand der Ermüdung ein anderer geworden. Ferner macht sich in jeder Verschlechterung motorischer Versuchsleistungen nicht nur der Einfluß der zentralen Ermüdung geltend, die gemessen werden soll. Auch jede Ermüdung der betreffenden Muskeln selbst erzeugt den gleichen Effekt. Beide Ermüdungsanteile, der zentrale und der periphere, müßten erst voneinander getrennt werden.

Kurz, wohin wir bei den Ermüdungsmessungen blicken, ein zuverlässiger Erfolg versagt sich jeder. Gesicherte Maßzahlen der Ermüdung, die durch geistige Arbeit entsteht, liefert keine. Das entzieht allen Hoffnungen, von dieser Seite her dem Probleme des Stundenplans beikommen zu können, noch einmal den Boden.

Noch einmal; denn jene Hoffnung war, nach den vorangeschickten Erwägungen, von vornherein illusorisch. Von dem, was Ursache der Ermüdung ist, der geistigen Bewegung der Schüler z. B. in der Religions-, Mathematik-, Lateinstunde, stehen niemals vergleichbare Mengen zur Verfügung. Die Unterrichts- und Lernschritte differieren von Stunde zu Stunde. Jeder Versuch, die relativen Schwierigkeiten der Lehrfächer exakt zu werten, enthält schon darum einen willkürlichen Faktor. Der *terminus ad quem*, für den wir das Maß suchen, bleibt genauer Vergleichung ungreifbar.

Jetzt kommt hinzu, daß das gleiche für den *terminus a quo* gilt, nämlich für die Ermüdung, von der wir das Maß herholen wollten. Auch für sie, die Wirkung, die von der Beschäftigung mit den verschiedenen Unterrichtsstoffen ausgeht, fehlen sichere Meßmethoden. Fiasko hier, Fiasko dort. Weder die zu messenden Quanta geistiger Beschäftigung, noch die maßanzeigenden Quanta der Ermüdung, in denen sich der Arbeitswert der ersteren ausdrücken soll, sind bisher präzis bestimmt worden.

Es ist auch nicht diese Seite der Sache, worin die praktische Wichtigkeit der Ermüdungsuntersuchungen liegt. Ihre Bedeutung tritt ganz anders hervor, wenn wir, statt dem Ermüdungswert der Unterrichtsstoffe nachzujagen, auf den Ermüdungsgrad der unterrichteten Schüler achten und diese untereinander vergleichen. Hierüber zu referieren, bleibe einem späteren Artikel vorbehalten.

BEMERKUNGEN ZUM STUNDENPLAN DES SÄCHSISCHEN GYMNASIUMS[1]

Von Max Holtze

I. Pflichtstundenzahl und Unterrichtsverteilung

Nachdem am 1. Januar 1909 die Gehalte der Lehrer an den höheren Schulen Sachsens zum Teil recht ansehnliche Erhöhungen erfahren haben, verlangt das Kultusministerium als eine der Gegenleistungen eine Erhöhung der durchschnittlichen wöchentlichen Stundenzahl. Der Durchschnitt, der bisher an den humanistischen Gymnasien (auf diese beschränken wir uns) ungefähr 19 Stunden betrug, ist von nun an auf 20 Stunden festgesetzt. Man wird nichts dagegen einwenden können, um so weniger als aus der folgenden Untersuchung die Zahl 20 als normale Durchschnittszahl sich ergeben wird.

Die Neuerung ist Ostern 1909 in Kraft getreten. Eine Reihe von meist nichtständigen Lehrern ist dadurch entbehrlich geworden, doch haben wohl alle die, die an ihrer Anstalt ausscheiden mußten, anderswo Verwendung gefunden. Die Verteilung der Stunden der ausgeschiedenen Lehrer kann sich natürlich nicht so mechanisch vollziehen, daß jedem der bleibenden Lehrer eine Stunde zugelegt wird. Allgemeine Regeln, wie das zu machen sei, lassen sich überhaupt nicht aufstellen, man muß von Fall zu Fall entscheiden, und manche Schwierigkeiten, von denen der Laie keine Ahnung hat, stellen sich den Rektoren bei der Unterrichtsverteilung entgegen. Die bisherige Durchschnittszahl von ungefähr 19 Stunden war nicht von der Behörde ausdrücklich genehmigt oder festgesetzt, sie hatte sich, man kann sagen, von selbst herausgebildet. Für die Altphilologen, die an den humanistischen Gymnasien die Hauptmasse bilden, hatte sich folgendes Schema, von dem sich im einzelnen natürlich viele Abweichungen zeigen, ergeben:

für die hauptsächlich in den Oberklassen beschäftigten:

8 St. Latein, 7 St. Griechisch, 3 St. Deutsch = 18 St.;

in den Mittelklassen:

8 St. Latein, 7 St. Griechisch, 2 St. Deutsch, 2 St. Geschichte = 19 St.;

in den Unterklassen:

9 St. Latein, 3 + 2 St. Deutsch, 2 + 2 St. Geschichte, 2 St. Erdkunde = 20 St.,

---

[1]) Der vorstehende Aufsatz nimmt zwar zunächst auf sächsische Verhältnisse Bezug, dürfte aber in seinen weiteren Ausführungen auch allgemeineres Interesse beanspruchen. D. Red

also im Durchschnitt 19 Stunden. Richard Richter, ein Schulmann von einer Erfahrung, wie sie wenige besaßen, und ein Rektor, der an seine Lehrer gewiß nicht geringe Anforderungen stellte, bezeichnete 19 Stunden philologischen Unterrichtes mit einer lateinischen, einer griechischen und einer deutschen Korrektur als eine Wochenleistung, die die Tätigkeit eines gewissenhaften Lehrers vollständig in Anspruch nehme. Dieser Durchschnitt von 19 Stunden kam nun billigerweise auch den Vertretern der anderen Fächer zugute, soweit dies möglich war. Dagegen waren damit manche Mitglieder der städtischen behördlichen Kollegien — besonders in Leipzig — nicht zufrieden. Sie wollten, daß jeder Lehrer — die ältesten vielleicht ausgenommen — zu 24 Stunden herangezogen werde, indem sie daran erinnerten, daß diese Zahl in § 28 des Gesetzes vom 22. August 1876 angegeben sei. Hierauf muß in Kürze eingegangen werden. Der § 28 lautet:

> Insoweit in diesem Gesetze nichts anderes bestimmt ist, sind die Direktoren bis zu 14 Unterrichtsstunden in der Woche, die ordentlichen und provisorischen Oberlehrer bis zu 24, die Fachlehrer für Gesang, Turnen, Schreiben und Zeichnen bis zu 28 Stunden verpflichtet.
>
> Die Direktoren sind ermächtigt, diese vorschriftsmäßige Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung der Schwierigkeit des Lehrgegenstandes, der Zahl der Schüler, der Menge der Korrekturen oder des Alters eines Lehrers angemessen zu vermindern.

So verführerisch es wäre, unter Verwertung der ungeheuern Literatur eine allgemeine Erörterung über die Pflichtstundenzahl[1]) in Verbindung mit der Überbürdungsfrage, den Alters- und Sterblichkeitsverhältnissen des höheren Lehrerstandes vorauszuschicken und dabei die haltlosen Vorwürfe zurückzuweisen, als würde die Arbeitskraft des höheren Lehrerstandes nicht hinreichend in Anspruch genommen, so wollen wir uns doch an der Hand des § 28 ledig-

[1]) Vgl. hierüber Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig und Berlin 1905 S. 317—325. Aus den dort abgedruckten Tabellen über die Pflichtstundenzahl kann man sich aber kein klares Bild von den tatsächlichen Verhältnissen machen, weil nur die gesetzlichen Bestimmungen abgedruckt sind Diese lassen aber oft eine ziemlich verschiedene Praxis zu. Nur über Preußen seien hier einige Worte gesagt. Die preußischen Oberlehrer sind durch die Ministerialverfügung vom 12 Oktober 1901 bei der Anstellung zu 24 Stunden, nach 12 Dienstjahren zu 22, nach 24 Dienstjahren zu 20 Stunden verpflichtet worden. Diese Zahlen sind aber nicht als Normalzahlen, sondern als Maximalzahlen anzusehen. Denn schon in der Verfügung vom 11. Februar 1895 heißt es: 'Unter Bezugnahme auf . . . beauftrage ich das K. Provinzialschulkollegium . . . sorgfältig darauf zu achten, daß die insbesondere im Erlaß vom 3. Mai 1893 angegebenen Gründe (nämlich Alter und Kränklichkeit einzelner Lehrer, Überfüllung der betreffenden Klassen, Belastung mit verschiedenen Korrekturen, Vermehrung derselben durch die größere Zahl von Schülern, Heranziehung zu besonderen Dienstleistungen im Interesse der Schule z. B. bei Religionslehrern u. a.), welche in dem einzelnen Falle für ein Herabgehen unter die Maximalpflichtstundenzahl der Lehrer sprechen, überall zur Geltung gebracht werden. Indem ich voraussetze, daß dies bei staatlichen Anstalten jetzt schon gleichmäßig geschieht, erwarte ich auch, daß den nichtstaatlichen Lehranstalten die Genehmigung der Lektionspläne jedesmal erst dann erteilt werde, wenn die im Interesse der Lehrer und Schüler gleichwichtige Berücksichtigung der bezeichneten Entlastungsgründe ausreichend gesichert ist.'

lich auf die sächsischen Verhältnisse beschränken. Wichtig ist es, sich klar zu machen, wie die Zahl 24 in das Gesetz hineingekommen ist. Vor dem Erlaß des Gesetzes, also bis zum Jahre 1876, betrug die Maximalzahl der Pflichtstunden 22, in dem Regierungsentwurf war diese Zahl beibehalten worden, und auch die erste Kammer trat dafür ein; die zweite Kammer setzte die Zahl 24 durch. Interessant für uns Leipziger sind die Worte, die der damalige Bürgermeister Dr. Koch in der ersten Kammer am 3. April 1876 zu dieser Angelegenheit gesprochen hat:

> Meine Herren, wollen Sie in den höheren Unterrichtsanstalten einen wirklich fruchtbringenden Unterricht gegeben wissen, so müssen wir dafür sorgen, daß die Lehrer frisch an ihre Arbeit gehen und nicht abgearbeitet sind, und ich muß gestehen, daß, wenn ich mir einen gewissenhaften Lehrer — und von denen kann doch nur hier die Rede sein — in seiner Tätigkeit denke und erwäge, daß derselbe täglich vier Stunden zu dozieren und auf diese vier Stunden sich gehörig vorzubereiten, außerdem aber auch noch die sehr umfassenden Korrekturen vorzunehmen haben soll, so gelange ich zu der Ansicht, daß diese Tätigkeit eine mehr als ausreichende ist.

Wenn schon im Jahre 1876 eine so maßgebende Persönlichkeit 24 Stunden für zu viel hielt, so muß man dies heutzutage erst recht tun: die Schulen sind größer, die Klassen stärker geworden, und die erzieherische Arbeit an der großstädtischen Jugend erfordert jetzt sicher noch bedeutend mehr Anspannung aller Kräfte als damals. Trotz der eben angeführten Äußerungen Kochs und anderer hat sich die zweite Kammer für 24 Stunden entschieden. Aber die Fassung des § 28 zeigt, daß 24 keineswegs die Normalzahl, sondern die Maximalzahl bedeuten soll. Das drücken die Worte 'bis zu' und der ganze zweite Absatz des § 28 aus. Außerdem mit nicht zu verkennender Deutlichkeit die gegebene Erläuterung:

> Es wird hier keineswegs gesagt, daß jedem Lehrer die aufgestellte Normalzahl angesonnen werden müsse, sondern nur, daß er, je nach den Umständen, bis zu dieser Zahl angehalten werden könne. (Berichte der II. Kammer 1876, I 617.)

Das Jahr 1876 war die Zeit des größten Lehrermangels, und es scheint nicht zweifelhaft, daß der Gesetzgeber sich damit nur die Möglichkeit offen halten wollte, durch stärkere Inanspruchnahme der vorhandenen Kräfte die Lücken in den Lehrerkollegien wenigstens einigermaßen vorübergehend auszufüllen. Auch sonst können 'Umstände' eintreten, die ein Heraufgehen bis zur Maximalzahl eine Zeitlang nötig machen, z. B. bei Vertretungen erkrankter oder beurlaubter Lehrer. Niemand darf sich in derartigen Fällen beschwert fühlen, wenn er vorübergehend bis zur Maximalzahl herangezogen wird. Über die Vertretungen insbesondere handelt § 29 des Gesetzes, Absatz 1:

> Die Lehrer einer Anstalt sind in Notfällen, z. B. in Fällen der Erkrankung oder sonst gerechtfertigter Behinderung eines Lehrers oder bei kürzeren Vakanzen durch entsprechende Mehrübernahme von Unterrichtsstunden in der Regel ohne Entschädigung zu gegenseitiger Vertretung verpflichtet und zwar nach Anordnung des Direktors, welcher für möglichst gleichmäßige Verteilung der Lasten der Stellvertretung unter die einzelnen Lehrer zu sorgen hat. Falls die Dauer der Vertretung sechs

Wochen übersteigt, ist dem vertretenden Lehrer ein angemessenes Honorar aus der Schulkasse für jede weitere Vertretungsstunde zu gewähren.

Auch dieser Paragraph ist bei Beratung des Gesetzes in der ersten Kammer am 3. April 1876 nicht ohne Widerspruch durchgegangen. Bürgermeister Martini wollte die Zeit, während deren ein Lehrer zur unentgeltlichen Vertretung verpflichtet sei, auf vier Wochen beschränkt wissen, Bürgermeister Dr. Koch ging noch weiter und äußerte sich hierzu a. a. O.:

> In diesem Punkte geht mir der Gesichtspunkt der Billigkeit doch über den finanziellen Gesichtspunkt. Es ist gewiß eine sehr schwere Aufgabe für einen Lehrer, wenn er vier Wochen lang die Vertretung eines Kollegen übernehmen muß. Nehmen wir an, daß der Lehrer vollständig durch seinen Beruf in Anspruch genommen wird, und wir verlangen von ihm, daß er dann über das Maß der ihm durch sein eigentliches Amt auferlegten Arbeiten noch vier Wochen die Arbeit eines anderen Lehrers tragen muß, so ist das schon außerordentlich viel. Aber dies noch weiter auszudehnen möchte ich namentlich aus einem finanziellen Grunde nicht zugestehen.

In der Stadt Leipzig hat bis vor kurzem folgende Praxis geherrscht, in der wir wohl die Auffassung des Bürgermeisters Dr. Koch wiederfinden können: Bei kürzeren Vakanzen, besonders bei Erkrankungen, hatte selbstverständlich, wie das Gesetz es fordert, die Vertretung unentgeltlich durch das Lehrerkollegium zu erfolgen. Bei längeren Beurlaubungen aber, insbesondere solchen von einer bestimmten, von vornherein feststehenden Zeitdauer, also bei Beurlaubungen zu militärischen Dienstleistungen, zu wissenschaftlichen Zwecken, zum Gebrauch einer Badekur usw., wurde die Vertretung vergütet, und zwar wurde in der Regel ein besonderer Vertreter bestellt, etwa ein noch nicht angestellter Kandidat des höheren Schulamts. Wenn nun neuerdings auch für derartige Fälle die Vertretung vom Kollegium übernommen werden soll, und zwar unentgeltlich bis zur Dauer von sechs Wochen, so muß man sagen, daß die finanzielle Ersparnis, die damit verbunden ist, doch durch die Nachteile für den Schulbetrieb, die daraus erwachsen, mehr als aufgehoben wird. Nehmen wir an, der Beurlaubte sei klassischer Philologe mit 8 St. Latein, 7 St. Griechisch und deutschem und Geschichtsunterricht, so müßte, da der Rektor 'für möglichst gleichmäßige Verteilung der Lasten der Stellvertretung' zu sorgen hat, der lateinische und der griechische Unterricht unter 5 bis 6 Lehrer mit je 2 bis 3 Stunden verteilt werden. Das wäre für die stellvertretenden Lehrer ja vielleicht keine übermäßige Belastung, aber was würde für den Unterricht dabei herauskommen, besonders in den unteren Klassen? Oder ein Neuphilologe ist beurlaubt. Da er in den meisten Klassen nur zwei Stunden französischen Unterricht erteilt, so wird es sich hier leichter ermöglichen, die beiden Stunden derselben Klasse ein und demselben stellvertretenden Lehrer zuzuweisen. Aber von den vielen Klassen, in denen der Neuphilologe unterrichtet, werden sich nur etwa zwei an die beiden anderen Neuphilologen der Anstalt vergeben lassen, die übrigen werden Unterricht von Lehrern erhalten müssen, die eine neuphilologische Lehrbefähigung nicht besitzen. Der Rektor wird dann wenigstens darauf sehen, daß in den anderen Klassen Lehrer eintreten, die schon Unterricht in ihnen

erteilen, damit die Schüler nicht in ganz fremde Hände kommen. Diese Lehrer, denen die Erteilung französischen Unterrichts nicht zugemutet werden kann, werden natürlich die Vertretungsstunden als willkommenen Zuwachs zu 'ihrem Fach' ansehen, und so kann es leicht kommen, daß eine Reihe von Klassen längere Zeit überhaupt keinen französischen Unterricht erhält. Genau so, oder vielleicht noch schwieriger, gestaltet sich die Vertretung von Theologen, Mathematikern und Naturwissenschaftern durch die übrigen Mitglieder des Kollegiums. Auch von Kombinationen mit der Parallelklasse wird jeder Rektor nach Möglichkeit, besonders in den starkbesetzten mittleren und unteren Klassen, absehen; welchen Wert eine Kombinationsstunde mit 70 bis 80 Schülern, die sich gegenseitig nicht kennen und dem kombinierenden Lehrer zur Hälfte fremd sind, für den Unterricht hat, weiß jeder Schulmann. Für den gewissenhaften beurlaubten Lehrer aber bleibt, abgesehen von dem peinlichen Gefühl, daß andere für ihn die Arbeit tun müssen, bei der eben geschilderten Regelung der Dinge die Sorge um seinen Unterricht, die ihm auch die größte Hilfsbereitschaft und Aufopferung der Kollegen nicht nehmen kann. Es ist wohl denkbar, daß ein pflichttreuer Lehrer auf eine ihm vom Arzte dringend empfohlene Badekur lieber verzichtet, weil er die Kur unter diesen Umständen nicht mit der nötigen inneren Ruhe antreten kann. Wird dem beurlaubten Lehrer dagegen ein Vertreter gestellt, so kann er mit diesem vor dem Antritt des Urlaubs alles Nötige besprechen und ihn in seinen Unterricht einführen. Der Vertreter — meist ein jüngerer Herr — wird sich bemühen, den ihm übertragenen Unterricht nach den Weisungen und vor allem im Sinne und Geiste des zu Vertretenden zu erteilen. Und das ist die Hauptsache!

Kehren wir zu § 28 des Gesetzes zurück. Man kann behaupten, daß von den im zweiten Absatze dieses Paragraphen angeführten Fällen, in denen der Rektor ermächtigt ist, die vorschriftsmäßige Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden zu vermindern, mindestens einer bei jedem wissenschaftlichen Lehrer eines großstädtischen Gymnasiums zutrifft. Die Entscheidung darüber, wie weit der oder jener Grund zum Stundennachlaß wirksam sein soll, liegt beim Rektor. Da aber der Rektor die Lektionspläne nach Anhörung des Lehrerkollegiums zu entwerfen und rechtzeitig dem Ministerium zur Genehmigung einzusenden hat (§ 3 der Ausführungsverordnung vom 29. Januar 1877), so ist jeder Gedanke an einseitige oder willkürliche Behandlung ausgeschlossen. In Leipzig haben die Rektoren der städtischen Schulen die Unterrichtsverteilungen außerdem dem Rate einzureichen, und dieser wieder stellt sie den Stadtverordneten zur Kenntnisnahme zu; in deren Hände kommen sie freilich gewöhnlich erst, wenn ein Teil des Schuljahres schon verflossen ist. Es muß aber auch gesagt werden, daß es für einen Nichtfachmann und für einen mit den Verhältnissen an der einzelnen Schule nicht ganz genau Vertrauten kaum möglich ist, sich von der Arbeitsleistung, die von einem Lehrer gefordert wird, bloß aus der Zahl der ihm zugewiesenen Unterrichtsstunden ein Bild zu machen. Es ist sehr wohl denkbar, daß ein Lehrer, der eine verhältnismäßig geringe Stundenzahl hat, mehr belastet ist als ein anderer mit größerer, und es ist

ferner keineswegs gesagt, was Laien immer annehmen, daß der Unterricht in den oberen Klassen unter allen Umständen der schwierigere sei. Ein Lehrer z. B., der seit 20 Jahren den Lateinunterricht in Prima erteilt, hat sicher für seinen Unterricht nicht mehr zu tun als der gleich tüchtige, der denselben Unterricht in Sekunda zum ersten Male gibt. Oder ein Lehrer, der den deutschen Unterricht in einer vollen Prima verwaltet, ist wegen der schwierigen und zeitraubenden Korrektur sicher viel mehr belastet als der, der in derselben Klasse Geschichte lehrt, obwohl beide Fächer dieselbe Stundenzahl haben. Eine Tertia von 40 Schülern bietet in disziplineller Hinsicht Schwierigkeiten: der Lehrer, der sie als Ordinarius zu leiten hat, hat sicher mehr Anspruch auf Schonung hinsichtlich der Stundenzahl als der Klassenlehrer einer zahmen Obersekunda von 20 bis 25 Schülern. Das sind ein paar Beispiele statt vieler von den Erwägungen, die der Rektor bei der Unterrichtsverteilung anzustellen hat, um eine gleichmäßige Verteilung der Arbeitslast zu erzielen. Dazu kommen die mancherlei Rücksichten auf Gesundheit, häusliche Verhältnisse der Lehrer usw. Oben ist schon darauf hingewiesen, und auch aus den eben gemachten Andeutungen geht es hervor, daß es ganz verkehrt wäre, wollte der Rektor jedem Lehrer dieselbe Stundenzahl — 20 — zuweisen. Das mag an den Volksschulen möglich sein, bei dem Gymnasium scheitert der Versuch schon aus technischen Gründen, an der ungleichen Stundenzahl, die die einzelnen Lehrfächer haben. Wenn ein Lehrer 19 Stunden bereits hat, wo soll die eine Stunde hergenommen werden, die ihm noch fehlt? Es muß also unbedingt den Rektoren freie Hand für die Regelung des Stundenerlasses gelassen werden, außer der Durchschnittszahl von 20 Stunden kann ihnen keine Direktive gegeben werden. Nur hinsichtlich des Alters der Lehrer als eines Grundes zur Stundenermäßigung haben sich gewisse Gewohnheitsgrundsätze herausgebildet. Schon bei der Beratung über den § 28 des Gesetzes im Jahre 1876 wurde regierungsseitig geäußert:

> Lokale Einrichtungen, wonach Lehrer von einem gewissen Altersjahre ein Recht auf Herabsetzung der zu erteilenden Pflichtstunden haben, sind durch die Bestimmungen dieses Absatzes nicht alteriert, da es jeder Kollaturbehörde, wenn sie überdies ihre Lehrer ganz aus eigenen Mitteln bezahlt und unterhält, nach der Fassung des Paragraphen freistehen wird, wenn sie mit größerer Liberalität für die älteren Lehrer die Verpflichtungen etwas verkürzen und erleichtern will. (Vgl. Kretzschmar, Das höh. Schulwesen im Königreiche Sachsen. Leipzig 1903 S. 51.)

So besteht seit langer Zeit an den städtischen Gymnasien Leipzigs die Einrichtung, daß die über 60 Jahre alten Lehrer nur zu 16 Stunden verpflichtet sind. Bürgermeister Dr. Koch sagte hierüber in der Rede, aus der wir schon mehrere Stellen zitiert haben:

> Wir haben schon seit Jahren an unsern Schulen die Einrichtung getroffen, daß die Lehrer, sowie sie das 60. Jahr überschritten haben, nicht mehr zu der Zahl von Stunden verpflichtet sind, wie sie ihnen bis dahin obgelegen hat, so z. B. bei den Gymnasien ist ein Lehrer über 60 Jahre alt nur verpflichtet, wöchentlich 16 Stunden zu erteilen. Sie werden einräumen, m. H., daß mit dem 60. Jahre doch die Grenze gegeben ist, wo eine gewisse Ermattung der Arbeitskraft nicht zu den Seltenheiten gehört.

Darnach ist bisher in Leipzig verfahren worden: die über 60 Jahre alten Lehrer haben nur 16 Wochenstunden zugewiesen erhalten. Und dieses Vorrecht wird ihnen hoffentlich erhalten bleiben, selbst wenn ihre wegfallenden Stunden auf die anderen Lehrer übertragen werden müßten. Der einzelne wird nicht zu sehr dadurch belastet werden, und weiter unten werden wir einen Weg zeigen, wie sich die Schwierigkeiten wohl verringern lassen, wenn etwa an derselben Anstalt eine größere Anzahl über 60 Jahre alter Herren tätig sind.

Im folgenden soll nun der rechnerische Nachweis geführt werden, daß eine höhere Durchschnittszahl als 20 nicht verfügt werden kann, wenn nicht gesetzliche Bestimmungen oder Anordnungen der höchsten Schulbehörden verletzt werden sollen. Hierzu müssen wir untersuchen, wie groß der Mindestbedarf an wissenschaftlichen Lehrern bei einem großstädtischen sächsischen Gymnasium ist. Das Kultusministerium hat jetzt, einer Anregung der zweiten Kammer (Sitzung vom 17. März 1904) nachgehend, den Grundsatz aufgestellt, daß ein Gymnasium nicht mehr als 18 Klassen haben soll. Die großstädtischen Gymnasien gehen alle bis zu diesem Maximalstand, wir legen ihn daher zugrunde. Zu besetzen sind wöchentlich 528 wissenschaftliche Unterrichtsstunden, nämlich:

40 Stunden Religion,
50 „ Deutsch,
146 „ Latein (die Lehrordnung bestimmt für Prima 7—8 St. Latein und 6—7 St. Griechisch, in den großstädtischen Anstalten wird fast durchgängig die größere Zahl erteilt, sie ist daher auch hier angenommen),
84 „ Griechisch,
36 „ Französisch,
10 „ Geographie,
42 „ Geschichte,
66 „ Mathematik und Rechnen,
16 „ Physik,
20 „ Naturkunde,
6 „ Hebräisch (die Lehrordnung bestimmt für Prima 1—2 St. es ist wie oben die größere Zahl angenommen),
12 „ Englisch,
528.

1. Theologen sind drei nötig zu 14 + 14 + 12 oder 14 + 13 + 13 Stunden, denn das Ministerium läßt es neuerdings nicht mehr zu, daß ein Lehrer mehr als 14 Stunden wöchentlich Religionsunterricht erteilt, eine Anordnung, die sicherlich ebenso im Interesse der Religionslehrer wie des Religionsunterrichtes liegt. Nur zwei von ihnen aber können als Klassenlehrer mit lateinischem Unterricht verwendet werden (13 + 9 = 22 Stunden), dem dritten fällt dann der gesamte hebräische Unterricht (6 Stunden) zu, er kann höchstens noch mit einem Unterrichtsfach belastet werden, und zwar wird dies, damit er auch eine Korrektur erhält, meistens Deutsch sein. Infolge dieser Verteilung wird man

zwei Philologen weniger brauchen; stehen zum Religionsunterricht befugte Philologen zur Verfügung, so wird man umgekehrt Theologen sparen können. Da die Theologen in der Regel den Lateinunterricht nur in den unteren Klassen erteilen, so ist es ein Nachteil, wenn sie den deutschen Unterricht in ihren Klassen nicht erhalten können. Bei nur drei Theologen läßt sich, wie wir sehen, dieser Nachteil kaum vermeiden. Da aber die Verbindung des lateinischen mit dem deutschen Unterrichte, wenn sie auch nicht durch Gesetz oder Verordnung gefordert ist, so doch als höchst wünschenswert bezeichnet werden muß, so empfiehlt es sich, für einen der Altphilologen einen vierten Theologen, der ebenfalls Klassenlehrer (mit Deutsch) sein müßte, anzustellen. Dann könnte den beiden anderen theologischen Klassenlehrern ein Teil ihres theologischen Unterrichts abgenommen und durch deutschen Unterricht ersetzt werden.

2. An neusprachlichem Unterricht sind 48 Stunden zu erteilen, man würde zur Not also mit zwei Neuphilologen auskommen; freilich würden diese dann mit der Maximalzahl von 24 Stunden heranzuziehen sein, was bei sieben Korrekturen eine über das Maß hinausgehende Belastung wäre (vgl. Gesetz vom 22. Aug. 1876 § 28 Absatz 2). Ist an der Schule kein anderer Lehrer vorhanden, der französischen Unterricht erteilen kann, so wird man lieber zur Anstellung eines dritten Neuphilologen schreiten, der zugleich lateinischen Unterricht erteilt, so daß man einen weiteren klassischen Philologen und Klassenlehrer dadurch spart. Der neusprachliche Unterricht wäre dann etwa zu verteilen:

A.: 13 St. Französisch, 6 St. Englisch, 2—3 St. anderer Unterricht,
B.: 13 „ „ 6 „ „ 2—3 „ „ „
C.: 10 „ „ 9 „ Latein, 3 St. Deutsch.

3. Mathematiker sind vier nötig, denn es sind 66 Stunden Mathematik und 16 Stunden Physik = 82 Stunden durch sie zu besetzen. Die Stunden würden mit 20 + 20 + 21 + 21 oder 19 + 19 + 22 + 22 zu verteilen sein; es würde dann möglich sein, daß die zwei mit 19 Stunden Angesetzten noch einen Teil des Geographieunterrichts übernähmen, während etwa 2 Stunden Geographie der Naturwissenschafter erteilen könnte. Der Geographieunterricht soll möglichst von Mathematikern und Naturwissenschaftern gegeben werden. Natürlich ist auch eine andere Verteilung des mathematisch-naturwissenschaftlich-geographischen Unterrichts möglich, jedenfalls aber wird man mindestens fünf Lehrer für diese Fächer brauchen.

4. Es bleiben nur noch die Altphilologen übrig. Wenn wir uns daran erinnern, daß wir bereits zwei (bzw. drei) Theologen und einen Neuphilologen als Klassenlehrer verwendet haben, so sind noch fünfzehn (bzw. vierzehn) Altphilologen als Klassenlehrer nötig. Obwohl der Rektor in der Regel Altphilologe ist, so ist er doch kaum in der Lage, ein Ordinariat zu führen, da er an den Doppelanstalten mit Verwaltungsgeschäften zu sehr überlastet ist und nur wenige Unterrichtsstunden, die sich zudem noch auf beide Oberprimen verteilen, übernehmen kann. Auch aus den anderen Lehrergruppen können außer den angeführten Theologen und Neuphilologen keine Klassenlehrer genommen werden,

denn 'zum Ordinarius der Klasse wird in der Regel derjenige Lehrer zu bestellen sein, welcher in derselben vorzugsweise beschäftigt ist und den hauptsächlichsten Unterricht erteilt' (Ausführungsverordnung vom 29. Jan. 1877 § 4 Absatz 2). Der hauptsächlichste Unterricht aber ist der lateinische, und da der Lehrer, der den lateinischen Unterricht erteilt, in der Regel auch noch anderen Unterricht in seiner Klasse zu erteilen hat, so ist er auch 'vorzugsweise in derselben beschäftigt'. Da ferner ein Lehrer in der Regel nicht Ordinarius von zwei Klassen sein kann, sind eben noch fünfzehn klassische Philologen nötig.

Der Mindestbedarf eines humanistischen Doppelgymnasiums an Lehrkräften ist also, abgesehen vom Rektor:

4 oder 3 Theologen,
3 Neuphilologen,
4 Mathematiker,
1 Naturwissenschafter,
14 oder 15 Altphilologen,
26.

Nehmen wir an, der Rektor erteile 6 bis 8 Unterrichtsstunden, so haben die 26 Lehrer 520 Stunden wöchentlich zu geben, das sind im Durchschnitt genau 20 Stunden.

Läßt sich also für den wissenschaftlichen Unterricht die unbedingt nötige Lehrerzahl genau berechnen, so gilt dies für den Fachunterricht (Zeichnen, Schreiben, Stenographie, Gesang, Turnen) nicht in gleichem Maße, da die wöchentliche Stundenzahl für den Gesang und das wahlfreie Zeichnen, in zweiter Linie auch für die Stenographie sich nicht genau festsetzen läßt.

Für den Gesang bestimmt die Lehrordnung je zwei Stunden in Sexta und Quinta, für die übrigen Klassen je eine Stunde, hierüber eine Chorsingstunde. Da aber von Untertertia an die für den Gesang unbefähigten Schüler vom Rektor dauernd dispensiert werden können, vorübergehende Dispensationen durch Stimmwechsel u. dgl. häufig sich nötig machen, so werden oft mehrere Klassen kombiniert werden können, die Lehrordnung überläßt die Bestimmung des Näheren den einzelnen Schulen. An einem Doppelgymnasium werden gewöhnlich 14—16 Stunden wöchentlich Gesangunterricht erteilt.

Für den wahlfreien Unterricht im Zeichnen (von III^b bis I) verlangt die Lehrordnung mindestens zwei Gruppen von 1—2 Lehrstunden. Die meisten Doppelgymnasien setzen für diesen Unterricht 4 Stunden an. Hierzu kommt der obligatorische Zeichenunterricht in Quinta und Quarta mit je 2 Stunden, so daß auf den gesamten Zeichenunterricht meistens 12 Stunden entfallen.

Für die Stenographie setzt die Lehrordnung in Obertertia 1—2, in Untersekunda 1 Wochenstunde an; wohl alle Anstalten bevorzugen, wie dies von der Regierung empfohlen wird, in Obertertia die höhere Stundenzahl. Da aber der Unterricht wahlfrei ist, so hängt es von der Zahl der Teilnehmer ab, ob die beiden Parallelklassen kombiniert oder getrennt zu unterrichten sind. Die Stundenzahl kann daher zwischen 3 und 6 schwanken, beträgt aber meistens 6.

Der Schreibunterricht (2 Stunden in Sexta, 1 Stunde in Quinta) beansprucht 6 Wochenstunden.

Der Turnunterricht ist klassenweise getrennt in 36 Wochenstunden zu erteilen. Hierzu kommen die sog. Kürturnstunden und die Turnspiele. Da diese aber nicht regelmäßig abgehalten werden können, sondern von der Witterung abhängig sind, werden sie gewöhnlich stundenweise bezahlt und nicht in die Pflichtstunden eingerechnet. Zur Erteilung des Turnunterrichtes reicht ein Fachlehrer nicht aus, selbst wenn er mit der Maximalzahl der Fachlehrer — 28 Stunden — herangezogen wird. Ein zweiter Turnlehrer würde allerdings nur dann ausreichende Beschäftigung finden, wenn er einen Teil des übrigen Fachunterrichtes mit übernehmen könnte. Ein anderer Ausweg dürfte sich bedeutend mehr empfehlen. Bei der Bedeutung und Wichtigkeit des Turnunterrichtes hat man schon seit längerer Zeit darauf gesehen, daß wenigstens ein Teil dieses Unterrichtes durch wissenschaftliche Lehrer erteilt werde, die die Turnlehrerprüfung neben ihrer wissenschaftlichen Prüfung abgelegt haben, und die Behörden haben vielfach den Kandidaten des höheren Lehramts nahegelegt, sich der Turnlehrerprüfung zu unterziehen. Wie sehr es den Unterricht hebt, wenn die Turnstunden vom Klassenlehrer oder einem anderen in der Klasse mit wissenschaftlichem Unterricht bedachten Lehrer erteilt werden, braucht nicht erörtert zu werden. Da sich ferner in fast jedem Kollegium wissenschaftliche Lehrer finden dürften, die den Stenographie- und den Schreibunterricht übernehmen können, so böte es in mancher Hinsicht die größten Vorteile, wenn an Stelle eines zweiten Fachlehrers für Turnen, Schreiben und Stenographie (mindestens 20 Stunden wöchentlich) ein weiterer wissenschaftlicher Lehrer (der 27.) angestellt würde. Natürlich ist das nicht so zu verstehen, als sollte dieser wissenschaftliche Lehrer nur Fachunterricht erteilen, sondern die 20 auf ihn entfallenden Fachstunden wären unter die dafür befugten Kräfte im Kollegium zu verteilen. Es würde dadurch auch hinsichtlich der Verteilung des wissenschaftlichen Unterrichtes ein etwas größerer Spielraum gewonnen. Wir sahen oben, daß bei einer Beschränkung der Zahl der wissenschaftlichen Lehrer auf die unbedingt erforderliche von 26 manche Lehrer bis zur Grenze ausgenutzt werden müssen, besonders Theologen und Neuphilologen. Ist aber z. B. der 27. Lehrer ein Theologe, so kommen auf jeden Religionslehrer nur 10 Stunden, der einzelne wird dann viel leichter auch als Klassenlehrer mit deutschem und lateinischem Unterricht verwendet werden können, und wenn dadurch etwa der erste Historiker vom Ordinariate befreit werden und sich seinem eigentlichen Fache in größerem Umfange widmen könnte, so wäre dies nur ein neuer Vorteil. Noch günstiger wäre es, wenn der 27. Lehrer auch eine Lehrbefähigung für Französisch hätte und dadurch die Neuphilologen entlastet und für anderen Unterricht verfügbar würden. Wegen der größeren Beweglichkeit, die durch den 27. Lehrer in den Lehrkörper kommt, wird die Behörde auch eher dazu schreiten können, den wegfallenden Unterricht der über 60 Jahre alten Lehrer und solcher, denen sie auf dem Verordnungswege behufs anderer Verwendung im öffentlichen Dienste (z. B.

als Bibliothekare, als Assistenten an Universitätsinstituten usw.) Stundenerlaß verfügt hat, ohne Mehrbelastung der übrigen Lehrer an diese zu übertragen, es würde dann einfach die entsprechende Zahl von Fachstunden an die eigentlichen Fachlehrer zurückzufallen haben. Die Kosten, die ein wissenschaftlicher Lehrer mehr erfordert als ein Fachlehrer, können doch hier, wo es sich um wichtige Interessen der Schule und des Unterrichtes handelt, nicht ernstlich in Betracht kommen.

Es bleiben nun noch 24—28 Stunden Fachunterricht zu besetzen übrig, nach unserer bisherigen Darstellung der Gesang- und Zeichenunterricht. Natürlich können auch andere Kombinationen in Frage kommen, die Stundenzahl aber würde jedenfalls genügen, einen weiteren Fachlehrer vollständig zu beschäftigen. Es wird von persönlichen Verhältnissen abhängen, ob diese Stunden an ein und denselben Fachlehrer übertragen werden können oder ob dazu mehrere, die dann noch an anderen Schulen tätig sein würden, entboten werden müssen. Der erstere Fall ist im Interesse des Stundenplans der günstigere, denn die Herren, die mit für ihre Person festliegenden Stunden in den Stundenplan eintreten, sind, wie jeder Stundenplanbauer weiß und wie weiter unten noch ausgeführt werden wird, die schlimmsten Stundenplantyrannen, ganz gegen ihren Willen natürlich, denn für sie ist es doch auch nur günstiger, wenn sie an einer Anstalt festen Fuß gefaßt haben und nicht beständig von einer Dienststelle nach der andern hin- und herpendeln müssen.

Somit ist nun der Gesamtbedarf an Lehrern für ein sächsisches humanistisches Doppelgymnasium außer dem Rektor (mit 6—8 Wochenstunden):

27 wissenschaftliche Lehrer mit 520—522 wissenschaftlichen und 20—22 Fachstunden, durchschnittlich 20 Stunden wöchentlich,

1 Turnlehrer bis zu 28 Fachstunden wöchentlich,

1 oder mehrere Fachlehrer mit zusammen 24—28 Stunden wöchentlich.

II. Schwierigkeiten beim Anfertigen des Stundenplanes

Über die pädagogischen und hygienischen Forderungen, die an einen guten Stundenplan zu stellen sind, sind in der neueren Zeit von Schulmännern und Medizinern — ich nenne nur Schiller und Kräpelin — mannigfache theoretische Erörterungen angestellt worden, ohne daß Einigung erzielt wäre. Die einen suchen das Heil in der ungeteilten Unterrichtszeit und in der Abschaffung des Nachmittagsunterrichts, die andern sehen in fünf aufeinanderfolgenden Stunden eine unzulässige Belastung. Manche Ärzte empfehlen die Unterbrechung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden durch Turnstunden, andere verurteilen das im höchsten Grade und sehen die Turnstunden nicht als körperliche Erholungsstunden nach geistiger Tätigkeit, sondern als Körper und Geist in gleichem Maße ermüdend an usw. Über gewisse Punkte hat natürlich von vornherein Einigkeit geherrscht. Daß die schweren Unterrichtsfächer auf die früheren Stunden zu verlegen sind, wie auch die Lehrordnung § 5 empfiehlt, daß die Nachmittagsstunden der unteren Klassen — wo überhaupt Nachmittagsunterricht gehalten wird — leichte Fachstunden sein sollen, sind Selbstver-

ständlichkeiten, über die kein Wort verloren zu werden braucht. Aber selbst die Durchführung dieser theoretisch so einleuchtenden Forderungen stößt in der Wirklichkeit oft auf fast unüberwindliche Schwierigkeiten. Wenn z. B. die den Fachunterricht erteilenden Lehrer nur vormittags zur Verfügung stehen, kann eben nachmittags kein Fachunterricht erteilt werden. Wenn die Turnhalle 36 Stunden in der Woche besetzt sein muß, kann sie nicht in den für den Turnunterricht ungünstigen Stunden frei bleiben usw. Das ist die eine Reihe von Erschwernissen, die sich der Anfertigung eines guten Stundenplanes in den Weg stellen. Sie liegen im Fachunterrichte, wie weiter unten im einzelnen ausgeführt werden wird. Andere Hemmnisse werden durch behördliche Verfügungen hervorgerufen. Zu diesen gehört die Bestimmung, daß die Religionsstunden auf die ersten beiden Morgenstunden zu legen sind. Hierüber sei zunächst gehandelt.

Einige Bemerkungen zur Geschichte der Frage seien vorausgeschickt. In § 5 Absatz 2 der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien vom 8. Juli 1882 hieß es: 'Die Religionsstunden sind, soweit möglich, auf die erste und zweite Morgenstunde zu verlegen.' Dieselbe Bestimmung fand sich ebenso in den Lehrordnungen für die übrigen höheren Lehranstalten. Außerdem hieß es in § 6 der Lehrordnung für die Gymnasien:

> Der Religionsunterricht ist, damit die besonders bei diesem Unterrichte so nötige Einheit erzielt wird, in der Regel durch alle Klassen von demselben Lehrer, und nur da, wo der Umfang der Anstalt dies nicht gestattet, von mehreren Lehrern zu erteilen.

Noch bestimmter in den Lehrordnungen für die Realgymnasien (§ 6) und für die Realschulen (§ 6):

> Der Religionsunterricht ist ..... an einer und derselben Anstalt von möglichst wenigen Lehrern zu erteilen.

Die beiden Bestimmungen der §§ 5 und 6 schlossen einen Widerspruch in sich ein. Wenn der Unterricht auf die ersten beiden Morgenstunden beschränkt werden soll, so stehen dafür nur 12 Wochenstunden zur Verfügung, und wenn andererseits nur möglichst wenig Lehrer zur Verwendung kommen sollen, so muß der einzelne natürlich mehr als 12 Stunden Religion wöchentlich erteilen. Zu den inneren Gründen, die in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts dafür sprachen, den Religionsunterricht nicht in zu viel Hände zu legen, kamen noch äußere. Da nach § 6 Absatz 2 der Lehrordnung der Religionsunterricht 'in den Mittel- und Oberklassen nur von Lehrern erteilt werden sollte, welche Theologie studiert und wenigstens das erste theologische Examen vor der Prüfungskommission in Leipzig bestanden haben', hielt es bei dem damaligen Theologenmangel oft schwer, die nötige Zahl von Theologen für den Schuldienst zu gewinnen und festzuhalten. Man konnte es den jungen Theologen wahrlich nicht verdenken, wenn sie sich aus den damals niedrig besoldeten unteren Stellen der Gymnasien (für die ständige Anstellung wurde eine, freilich oft erlassene, pädagogische Ergänzungsprüfung verlangt) wegmeldeten und sich lieber ihrem eigentlichen, dem geistlichen Berufe zuwandten,

in dem sich ihnen damals weit besser dotierte Stellen boten. Man war daher oft genötigt, die vorhandenen Kräfte vollständig für den Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen. Hinzu kam, daß umgekehrt an Philologen jeder Art, die der Anstellung harrten, großer Überfluß vorhanden war, und man vermied es in deren Interesse, den Theologen allzuviel von dem den Philologen zukommenden Unterrichte zuzuweisen. So waren in jenen Zeiten Theologen mit 20 Religionsstunden keine Seltenheit, und es mußte auch die dritte und vierte Morgenstunde mit Religionsstunden besetzt werden. Auch die fünfte Stunde konnte nicht ganz frei bleiben: wenn einem Lehrer an einem Vormittage vier Religionsstunden zugewiesen sind, so ist es entschieden in seinem Interesse wie in dem des Unterrichtes, wenn er die vier Stunden nicht geschlossen hintereinander gibt, sondern eine Erholungsstunde dazwischen hat, und die vier Stunden etwa auf die 1., 2., 4., 5. Stunde verteilt werden. Daher konnte die Forderung der Lehrordnung, daß die Religionsstunden, soweit möglich, auf die ersten beiden Morgenstunden zu legen seien, nicht mehr erfüllt werden, und es ist wohl begreiflich, daß man vielfach zu der Meinung kam, auch die Behörde lege keinen besonderen Wert mehr darauf; gelegentlichen leisen Mahnungen gegenüber konnte man auf die Unmöglichkeit, ihnen nachzukommen, hinweisen. Von jedem gewissenhaften Stundenplanmacher wurde nur darauf gesehen, daß wie bei jedem anderen schwierigeren, nur mit 2—3 Stunden bedachten Fache wenigstens eine Stunde eine 'gute', d. h. eine der beiden ersten Morgenstunden sei.

Nun haben sich, in den letzten zehn Jahren etwa, die Verhältnisse wesentlich verschoben, der Theologenmangel, wie der Philologenüberfluß sind gewichen, und schon durch die 'Ordnung der Prüfung für das höhere Schulamt vom 31. August 1887' war in § 12 Absatz 3 auch Kandidaten des sprachlich-geschichtlichen Gebietes die Möglichkeit eröffnet worden, sich eine Lehrbefähigung für den Religionsunterricht in den oberen Klassen zu erwerben. In der Neubearbeitung der Lehrordnung vom 28. Januar 1893 fehlt demnach die Bestimmung, daß der Religionsunterricht nur von Lehrern, welche das theologische Examen bestanden haben, erteilt werden dürfe. Auch die Bestimmung, daß der Religionsunterricht von möglichst wenig Lehrern erteilt werden solle, ist fortgefallen. Jedenfalls stehen jetzt wieder mehr Religionslehrer für höhere Schulen bereit, und die Regierung konnte die schon S. 301 erwähnte Anordnung treffen, daß keinem Lehrer mehr als 14 Religionsstunden in der Woche zugewiesen werden dürfen. Aber man scheint nun auch die Durchführung der 'Morgenstundenbestimmung' wieder mit aller Strenge fordern zu wollen. Einem Leipziger Gymnasium wurde der für das Schuljahr 1908/09 eingereichte Stundenplan nur unter der Bedingung genehmigt, daß die auf die vierte und fünfte Morgenstunde gelegten Religionsstunden auf die ersten beiden bezw. auf die dritte Stunde umgelegt würden. Was kam dabei heraus? Der Vorteil, daß die Religionsstunden nun sämtlich 'gute' Stunden waren, war mit so bedeutenden Verschlechterungen hinsichtlich der anderen Fächer erkauft worden, daß man doch recht bedenklich werden muß, ob die 'Morgenstundenbestimmung' unter

den heutigen Verhältnissen in ihrem ganzen Umfange noch aufrecht zu halten ist. Es soll die Frage hier nur in bezug auf die Technik des Stundenplans behandelt werden.

Nach § 3 der Ausführungsverordnung vom 29. Januar 1877 zum 'Gesetz über die Gymnasien usw. vom 22. August 1876' 'entwirft der Rektor ..... die Lektionspläne und sorgt für deren rechtzeitige Einsendung zur Genehmigung'. Das hat also vor dem Beginn des neuen Schuljahres zu geschehen. Um die Osterzeit aber ist der Rektor einer großen Anstalt bei der übermäßigen Anhäufung der Amtsgeschäfte meist gar nicht in der Lage, den Stundenplan selbst anzufertigen, er überträgt daher diese Arbeit gewöhnlich einem Lehrer, der dazu Lust und Neigung hat. An der Leipziger Thomasschule, einem der größten sächsischen Gymnasien mit zuzeiten 25 Klassen und mehr als 40 Lehrern, arbeite ich seit etwa 20 Jahren den Stundenplan im Auftrage des Rektors aus, ich darf mir daher in Stundenplanfragen wohl ein Urteil erlauben.

Jeder, der sich einmal mit dem Stundenplane beschäftigt hat, weiß, daß die Hauptschwierigkeiten nicht die wissenschaftlichen Hauptfächer bieten, sondern das wahlfreie Hebräisch und Englisch und ganz besonders der gesamte sog. Fachunterricht. Hebräisch, Englisch, Chorsingen, Klassensingen von Tertia an aufwärts, Stenographie und das wahlfreie Zeichnen müssen Eckstunden werden, da an diesen Unterrichtsfächern nicht alle Schüler teilnehmen. Der Zeichenunterricht, bisweilen auch der Gesangunterricht, wird häufig von Lehrern erteilt, die noch an anderen Schulen beschäftigt sind. Sie teilen die Stunden mit, an denen sie frei sind; diese liegen dann ein für allemal fest und können nicht umgelegt werden. Dabei werden die Zeichen- und Singestunden häufig auch auf die eigentlich den wissenschaftlichen Fächern vorbehaltenen früheren Morgenstunden gelegt werden müssen, weil die Nur-Fachlehrer doch auch in den Frühstunden beschäftigt werden müssen. Dieser Übelstand beweist, wie vorteilhaft es ist, wenn wenigstens ein Teil des Fachunterrichtes, wie wir oben empfohlen haben, von wissenschaftlichen Lehrern erteilt wird. Denn dann wird es sich vermeiden lassen, daß diese Fachstunden auf die 'besten' Stunden gelegt werden müssen. Das gleiche wie für die übrigen Fachstunden gilt für die Turnstunden. Wenn, wie dies meist der Fall ist, die Schule nur e i n e Turnhalle besitzt, wird der Stundenplanbauer froh sein, wenn er alle Turnstunden glücklich untergebracht hat, an einem Doppelgymnasium mit 18 Klassen sind es 36; jede Vormittagsstunde, auch die wenig für den Turnunterricht geeignete erste Morgenstunde, muß besetzt werden.

So ist man durch alles dies schon beschränkt, ehe die eigentliche Hauptarbeit beginnt, und es fällt oft sehr schwer, für die wissenschaftlichen Stunden eine gute Lage herauszufinden. Dazu rechne ich:

1. eine gleichmäßige Verteilung der Stunden eines und desselben Faches auf die einzelnen Wochentage, so daß z. B. jede Klasse an jedem Tage mindestens eine, aber nicht mehr als zwei Stunden Latein und (von Untertertia an) Griechisch erhält, die zwei französischen, deutschen, Geschichtsstunden einer Klasse nicht an zwei aufeinanderfolgenden oder gar an demselben Tage liegen,

in einer Quinta und Sexta nicht zwei Rechenstunden auf einen Tag fallen usw. Es ist mir wohl bewußt, daß man über diese Dinge auch anders denken kann, und daß insbesondere für die Oberklassen das K. Sächs. Ministerium in der Verordnung vom 13. Januar 1908 eine andere Verteilung der lateinischen und griechischen Stunden in den Oberklassen anheimgestellt hat, aber ich lasse mich auf theoretische Erwägungen, was das Bessere ist, hier nicht ein, die geschilderte Verteilung ist die, die sich unserem Kollegium in langjähriger Übung als die praktischste und für den Unterricht fruchtbarste ergeben hat. Ich habe mich daher stets bemüht, die wissenschaftlichen Stunden in dieser Weise, soweit es die bereits festliegenden Fachstunden gestatteten, zu verteilen, aber auch natürlich geforderte Abweichungen davon ermöglicht, soweit sie sachlich begründet waren.

2. Eine möglichst weitgehende Ausnutzung der 'guten' Morgenstunden bei der Ansetzung der Stunden für die 'schwierigeren und wichtigeren Fächer' (§ 5 der Lehrordnung). Zu den 'guten' Morgenstunden rechne ich die ersten beiden, im Notfalle auch die dritte. Die Aufgabe ist schwieriger, als der Laie sich denkt. Man muß sich meist damit begnügen, für die zwei- und dreistündigen Fächer wenigstens eine, für die vierstündige Mathematik zwei gute Stunden herauszuschlagen. Ich habe oft stundenlang darüber gesessen, eine französische oder Mathematikstunde von der fünften auf die zweite Stunde zu 'bauen', häufig endet die Verbesserung, die man schließlich erzielt hat, mit einer Verschlechterung für ein anderes Fach, ist also wertlos.

Ich habe mich stets bemüht, den Stundenplan nach diesen sachlichen Rücksichten anzufertigen, soweit es eben bei den vielen schon festliegenden Stunden möglich war. Ich behaupte nun aber kühnlich, daß in zweiter Linie auch die Rücksicht auf die persönlichen Wünsche der Lehrer nicht ausgeschaltet werden darf. Man wird ältere oder kränkliche Lehrer oder solche, die die Stille der Nacht zu gelehrten Arbeiten ausnutzen, nicht ohne Not jeden Morgen um 7 Uhr beginnen lassen und umgekehrt Frühaufstehern ihren Wunsch nach den Frühstunden gern erfüllen. Einige Lehrer haben gern Zwischenstunden, andere wissen nichts mit ihnen anzufangen, wenn die Schule keinen Raum zu ruhiger Arbeit für die pausierenden Lehrer bietet. Warum soll man bescheidene persönliche Wünsche nicht erfüllen, wenn sie mit den sachlichen Interessen vereinbar sind? Aber freilich so weit darf es nicht gehen, daß jeder Lehrer seinen freien Vormittag oder gar einen ganzen freien Tag beansprucht. Solchen Anforderungen muß man ein non possumus entgegenhalten.

Ich habe schon erwähnt, wie sehr die festliegenden Stunden das Anfertigen eines sachgemäßen Stundenplanes erschweren. Zu den schon vorhandenen sollen jetzt noch die auf die ersten Morgenstunden zu beschränkenden Religionsstunden hinzukommen, 40 an der Zahl bei einem Doppelgymnasium. Dadurch wächst die Schwierigkeit, einen guten Plan herauszubekommen, ins Ungeheure, ja es wird zum Teil ganz unmöglich gemacht. Ein durchschlagendes Beispiel aus der Praxis möge zum Beweise dienen. An unserem Gymnasium muß einer der Theologen außer 14 Religionsstunden noch 9 Stunden

Latein als Klassenlehrer einer Quinta oder Sexta geben, eine andere Unterrichtsverteilung ist aus Gründen, deren Erörterung nicht hierher gehört, ausgeschlossen. Da nun von den 14 Religionsstunden 12 auf die erste und zweite, 2 auf die dritte Morgenstunde gelegt werden müssen, so bleiben für die Lateinstunden dieses Lehrers im wesentlichen nur vierte und fünfte Morgenstunden oder Nachmittagsstunden übrig, denn daß gerade alle vier dritten Stunden, für die der Lehrer noch verfügbar ist, für Latein noch frei sein sollten, ist ziemlich unwahrscheinlich, jedenfalls können die Kleinen in keiner ersten oder zweiten Morgenstunde Lateinunterricht erhalten. Ist das mit der Bedeutung dieses Unterrichts für das humanistische Gymnasium vereinbar? Wie in diesem Falle dem Lateinunterricht, so geht es auch den anderen Unterrichtsfächern, die die übrigen Theologen neben ihrem Religionsunterrichte zu vertreten haben. Und auch sonst wird die große Masse der auf der ersten und zweiten Morgenstunde festliegenden Religionsstunden es in vielen Fällen verhindern, daß man für ein anderes, mit wenig Wochenstunden bedachtes Fach wenigstens eine 'gute' Stunde herausbringt.

Man muß sich nun fragen: Wie kommt es, daß die geschilderten Mißhelligkeiten sich jetzt so besonders fühlbar machen? und ferner: Ist die strikte Durchführung der 'Morgenstundenbestimmung' trotz dieser Nachteile auch heutzutage noch notwendig? Die erste Frage ist z. T. schon indirekt durch unsere Ausführungen beantwortet worden. Durch die mildere Praxis, die von den Behörden unter dem Zwange der Verhältnisse in den letzten Jahren geübt worden ist, kam man über die Schwierigkeiten eher hinweg. Aber es muß doch auch darauf hingewiesen werden, daß die Bestimmung sehr weit zurückreicht und daß sie bis tief in die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts hinein ganz streng durchgeführt worden ist, ohne daß sich irgendwelche Nachteile gezeigt hätten. Es war dies einmal der Kleinheit der damaligen Schulen zu verdanken. Das alte sächsische Gymnasium hatte nur 6 Klassen, erst seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts 9; Doppelschulen mit 18 Klassen gab es noch nicht. Ferner erschwerten noch keine festliegenden Turn- und Zeichenstunden den Stundenplan, dessen Anfertigung infolgedessen eine leichte Aufgabe war. Denn je kleiner eine Schule ist, desto leichter ist es natürlich, einen guten Plan herzustellen. Dazu kam aber für die Lage der Religionsstunden noch der Umstand, daß die Kollegien zum größten Teile aus Theologen bestanden. Gibt es doch ein rein philologisches Staatsexamen in Sachsen erst seit 1848, und auch später noch studierten viele Philologen nebenbei Theologie. So hatte der Klassenlehrer in seiner Klasse außer dem philologischen Unterrichte gewöhnlich auch den Religionsunterricht zu erteilen, und es war ihm natürlich ohne die geringste Schwierigkeit möglich, von den vielen Stunden, die er in seiner Klasse beschäftigt war, einige erste Stunden für Religion anzusetzen. Wie ganz anders liegen heutigen Tages die Verhältnisse!

Zur Beantwortung der zweiten Frage bemerke ich, daß ich nur vom Standpunkte des Stundenplantechnikers aus rede und mir hier durchaus kein Urteil über Wesen und Bedeutung des Religionsunterrichtes am Gymnasium erlauben will.

Daß der Religionsunterricht, besonders in den oberen Klassen, zu den schwierigeren Lehrfächern gehört, kann niemand bestreiten, und als solches hat er entschieden denselben Anspruch auf gute Morgenstunden wie jedes andere wichtige Fach. Aber ist er so schwierig, daß er den Vorrang vor allen anderen Fächern haben muß? Oder ist 'die Erweckung und Belebung des christlich-religiösen Sinnes und die feste Begründung des evangelischen Glaubens', auf die der Religionsunterricht hinzuwirken hat (§ 6 der Lehrordnung), wirklich nur am frühen Morgen zu erreichen? Sollte nicht etwa die letzte Stunde, besonders die des Nachmittags, wo die Schüler des Unterrichts Last und Mühe hinter sich haben, hierfür ebenso geeignet sein wie die erste Morgenstunde, in der es unserer großstädtischen Jugend — leider Gottes — nach den mannigfachen Zerstreuungen des vorhergehenden Abends recht häufig an der nötigen inneren Ruhe und Sammlung fehlt? Oder man denke an das Schulleben selbst. Werden die Schüler mit ihren Gedanken nicht häufig schon bei dem sein, was ihnen die nächste Stunde bringen mag, z. B. wenn auf die erste Morgenstunde eine Mathematikklassenarbeit oder eine Geschichtsrepetition folgt? Oder soll das auch in Rücksicht auf die vorhergehende Religionsstunde vermieden werden? Schließlich aber hängt doch der ganze Erfolg des Religionsunterrichtes wie der keines anderen von der Persönlichkeit des Lehrers ab und nicht von der Tagesstunde, in der der Unterricht erteilt wird. Sonst würde ja auch der Erfolg des Konfirmandenunterrichts, der in der Regel nachmittags erteilt wird, nur zweifelhaft sein können. Sehr ernste und positiv gerichtete Theologen, mit denen ich die Frage erörtert habe, haben mir versichert, sie legten durchaus keinen Wert darauf, daß ihre Religionsstunden auf die ersten Morgenstunden fielen.

Möge man sich doch an den maßgebenden Stellen der Erkenntnis nicht verschließen, daß die 'Morgenstundenbestimmung' unter den heutigen Verhältnissen veraltet und nur unter einer Schädigung des übrigen Unterrichtes in ihrem vollen Umfange durchzuführen ist. Möge man daher zu der milderen bisher geübten Praxis wieder zurückkehren und vor allem den Worten 'soweit möglich' in § 6 der Lehrordnung eine recht weitherzige Auslegung zuteil werden lassen.

ÜBER DIE INSTITUTIO PRINCIPIS CHRISTIANI DES ERASMUS

Ein Beitrag zur Theorie der Fürstenerziehung

Von Ludwig Enthoven

I

Auf den Wunsch des burgundischen Kanzlers Joannes Silvagius und zum Dank für seine Ernennung zum königlichen Ratsherrn verfaßte Erasmus im Jahre 1515 die Institutio principis Christiani, um den soeben für großjährig erklärten kastilischen König und späteren Kaiser Karl V. auf die Führung seines Herrscheramtes vorzubereiten und über die Pflichten eines Fürsten zu belehren. Ihm und seinem Bruder Ferdinand ist denn auch das Werk gewidmet.

Im Briefwechsel des Erasmus wird häufig darauf Bezug genommen. Die erste Mitteilung von seiner Beschäftigung mit dieser Arbeit findet sich in einem Briefe vom 31. März 1515[1]), wo auch schon der Name des Fürsten genannt wird, zu dessen Unterweisung sie bestimmt ist. Am 1. Juni[2]) spricht er dem Kanzler sein Bedauern aus, daß das Werk noch nicht zum Abschluß gelangt sei. Vier Tage später[3]) kündigt er die in Kürze bevorstehende Veröffentlichung an, und am 17. Juni[4]) erhält er von seinem Verleger Froben die Nachricht, daß die Drucklegung vollendet ist. Am 9. Sept. 1517[5]) sendet Erasmus sein Werk an Heinrich VIII. von England. Das Begleitschreiben, in dem er die Gründe entwickelt, die ihn zur Abfassung desselben veranlaßten, schließt mit folgenden nach der Gewohnheit des humanistischen Zeitalters allzusehr auf den höfischen Ton gestimmten Worten: 'Eure Majestät bedarf solcher Anweisungen nicht; denn ein aufmerksamer Betrachter Eures Bildes kann aus ihm alle Züge zur Darstellung eines Fürstenideals entnehmen. Gleichwohl lege ich das Werk bei, weil ich weiß, daß schon die Erinnerung an die beiden erlauchten Fürsten Euch mit Freude erfüllen wird. Sodann wird es meinem Buche bei allen Königen und Königssöhnen zur Empfehlung gereichen, wenn sie erfahren, daß es den Beifall des weisesten, edelsten und glänzendsten unter allen lebenden Fürsten gefunden hat.' Am 22. Okt. 1518[6]) berichtet Erasmus über eine neue Auflage. Die letzte Erwähnung des Werkes enthält ein Brief an Erzherzog Ferdinand[7]) vom 29. Nov. 1522.

[1]) Erasmus, Opera omnia, edid. Clericus, III S. 144 A. [2]) Ebd. S. 155 F.
[3]) Ebd. S. 255 D; bei Cler. ist der Brief falsch datiert. [4]) Cler. III S. 1539 C.
[5]) Ebd. S. 264 A—C. [6]) Ebd. S. 1648 D. [7]) Ebd. S. 734 E.

Von der Institutio erschienen[1]) 24 vollständige und 4 verkürzte Ausgaben, die sich über die Zeit von 1515 bis 1703 erstrecken. 18 unverkürzte Ausgaben wurden noch zu Lebzeiten des Erasmus veröffentlicht, die letzte vollständige Sonderausgabe im Jahre 1641. Von Übersetzungen werden 15 namhaft gemacht, darunter 3 deutsche (2 aus dem Jahre 1521 durch G. Spalatinus und Leo Jud), 1 dänische aus dem Jahre 1534, 9 französische, 1 holländische und 1 schwedische vom Jahre 1721. Im ganzen also erlebte das Werk 43 Ausgaben, deren Druckorte folgende sind: Amsterdam 3, Augsburg 1, Basel 8, Köln 4, Florenz 1, Leiden 3, Lemgo 1, Löwen 2, Paris 11, Rotterdam 1, Stockholm 1, Venedig 2, Zürich 1.

Ungefähr gleichzeitig mit der Schrift des Erasmus wurden zwei allbekannte Werke abgefaßt, mit denen die Institutio sich auch inhaltlich vielfach berührt: die im Jahre 1516 herausgegebene Utopia seines großen und unglücklichen Freundes Thomas More, und Macchiavellis im Jahre 1514 geschriebener und 1532 nach dem Tode des Verfassers veröffentlichter Il Principe.

Während eine Beeinflussung des Erasmus durch die Schrift des Florentinischen Staatsmannes nicht nachweisbar ist[2]), ist die häufige Übereinstimmung der Institutio mit Mores Utopia wohl nicht als zufällig zu betrachten. Schon seit dem Jahre 1498, als Erasmus zum ersten Male auf englischem Boden weilte, verband ihn mit dem späteren Lordkanzler Heinrichs VIII. eine auf die Gleichheit der Überzeugungen und wissenschaftlichen Ziele begründete Freundschaft, welche die beiden Männer bis zu ihrem Tode aufs innigste verknüpfte. Erasmus veranstaltete auch die erste Ausgabe der Utopia zu Löwen und bestimmte im Jahre 1518 den berühmten Baseler Buchdrucker Joannes Froben, den Verleger seiner meisten Schriften, zu einem Neudruck des Werkes. Bei diesen nahen Beziehungen zwischen Erasmus und More ist es erklärlich, daß Fragen sozialer, politischer und religiöser Natur, die beide bewegten und in Gesprächen oft von ihnen erörtert sein mögen, nun auch in ihren Werken eine gleichartige Lösung gefunden haben.

Das Schicksal der drei genannten Bücher ist ein sehr verschiedenes gewesen. Mores Utopia erregte sofort bei ihrem Erscheinen überall außerordentliches Aufsehen, wurde in wenigen Jahrzehnten in alle Sprachen der zivilisierten Welt übersetzt und hat, wie die noch vor wenigen Jahren erschienenen neuen Auflagen und Übertragungen und die Aufnahme in die Universalbibliothek beweisen, sich ebenso sehr das Interesse der gelehrten Welt wie die allgemeine Wertschätzung zu erhalten gewußt. Das Werk Macchiavellis veranlaßte noch im XVIII. Jahrh. Friedrich den Großen zu seiner berühmten Gegenschrift und ist selbst in neuester Zeit der Gegenstand lebhafter Erörterungen geworden.

Die ungleich höher zu bewertende Schrift des Erasmus hat nun zwar bei

[1]) Vgl. Bibliotheca Erasmiana, Répertoire des oeuvres d'Erasme, 1re Série, S. 111 f.

[2]) Ephraim Emerton, Desiderius Erasmus of Rotterdam, 1899, S. 256, äußert sich über diese Frage folgendermaßen: *The Principe was already written and undoubtedly in circulation in manuscript, though not printed until 1532. Whether it was known to Erasmus we cannot say. If it was, he could hardly have made a more complete reply to it than this.*

seinen Zeitgenossen und noch lange nachher die gebührende Beachtung gefunden. Sie gehörte zur Lieblingslektüre Ferdinands, wie Erasmus aus seinem eigenen Munde vernahm und wiederholt in seinen Briefen versichert.[1]) Budaeus, der große Pariser Hellenist, der im Jahre 1515 unmittelbar nach der Thronbesteigung des Königs Franz I. einen Traktat de l'Institution du Prince verfaßte, scheute einen Vergleich mit dem niederländischen Gelehrten dermaßen, daß er es nicht wagte, das Werk bei seinen Lebzeiten im Druck erscheinen zu lassen.[2]) In der am 13. Dez. 1517 von Pfalzgraf Friedrich II. für seinen Neffen Philipp, den Bruder Ottheinrichs, festgesetzten Studienordnung wird die Lektüre der Institutio besonders empfohlen.[3]) Thomas Elyot, der englische Interpret des Erasmus, erklärt in seinem 1531 erschienenen Book of the Governor, sein Werk müßte Männern von vornehmem Stande ebenso vertraut sein, wie es Homer Alexander dem Großen oder Xenophon dem Scipio war; denn niemals sei ein lateinisches Buch geschrieben worden, das auf so kleinem Raum und mit gleicher Beredsamkeit eine gedrängtere Fülle weiser Grundsätze und nützlicher Ermahnungen darbiete.[4]) Um die Mitte des Jahrhunderts verwertete Sebastianus Coccius, der langjährige Rektor der Lateinschule in Schwäbisch Hall, die Institutio bei der Erziehung des Prinzen Eberhard von Württemberg.[5]) Die Instruktion, welche Herzog Wilhelm V. von Bayern im Jahre 1584 dem Hofmeister Schlüderer von Lachen für die Erziehung seiner Söhne Maximilian und Philipp zustellte, erinnert in manchen Punkten deutlich an das Werk des Erasmus.[6]) Gleichwohl ist eine dauernde Nachwirkung außer bei den englischen und französischen Biographen des Humanisten kaum bemerkbar.[7])

Eine Erklärung dieser Tatsache dürfte nicht sowohl im Inhalt der Schrift, im Übermaß der von Erasmus gestellten Forderungen als in ihrer wenig glücklichen Form zu suchen sein. Erasmus hat sein Werk zwar in einzelne Abschnitte gegliedert, die durch ihre Überschriften charakterisiert sind, aber innerhalb derselben finden wir anstatt einer übersichtlichen und logisch geordneten Darstellung meist nur eine lose Aneinanderreihung von Merksprüchen und Aphorismen. Im Vorwort erklärt er, daß er mit dieser Darstellungsform dem Geschmack seiner Leser entgegenkommen wolle, die er also mehr durch kurze Leitsätze als durch langausgesponnene Gedankengänge fesseln zu können

[1]) Cler. III S. 430 B, 463 B, 495 C, 734 E.

[2]) Vgl. W. H. Woodward, Studies in Education during the Age of the Renaissance 1400—1600, 1906, S. 132.

[3]) S. Monum. Germ. Paed., Bd. XIX S. XXI, 257. [4]) Woodward a. a. O. S. 289.

[5]) Vgl. K. Kern, Sebastianus Coccius, Mitteil. d. Ges. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, XV. Jahrgang, 1905, S. 109.

[6]) S. Monum. Germ. Paed., Bd. XIV S. XLIX Anm. 5 und S. 39 ff.

[7]) Vgl. M. de Burigny, Vie d'Érasme, 1757, I 307—314; John Jortin, The life of Erasmus, 1808, II 307 f.; R. B. Drummond, Erasmus, his life and character, 1873, I 259 ff.; G. Feugère, Erasme, Étude sur sa vie et ses ouvrages, 1874, S. 53, 378 ff.; A. R. Pennington, The life and character of Erasmus, 1875, S. 166; Emile Amiel, Un libre-penseur du XVIme siècle, Erasme, 1889, S. 192 f.; Emerton a. a. O. S. 255—262; Woodward a. a. O. S. 132. 271. 289.

vermeint. Er mag auch der Ansicht gewesen sein, durch die Prägung leicht im Gedächtnis haftender Kernworte für die Verbreitung seiner Schrift am besten gesorgt zu haben. Wir aber sind gezwungen, das Lehrgebäude, das er in seinem Fürstenspiegel errichtet hat, aus einzelnen Bausteinen zusammenzufügen: eine mühsame, aber äußerst dankbare Arbeit.

Und noch ein anderer Mangel der Komposition mag den Erfolg des Werkes beeinträchtigt haben. Erasmus liebt es, das Gewicht seiner Behauptungen durch Klassikerzitate, die in reicher Fülle über das ganze Werk verstreut sind, zu verstärken und mag daher bei einem flüchtigen Leser den Eindruck geringer Originalität hervorrufen. Aber auch hier täuscht der Schein; in Wirklichkeit birgt auch diese Schrift so viele Perlen echt Erasmischen Geistes, daß sie für die Beurteilung der Anschauungen des Reformationszeitalters von hohem Werte ist. Und jener Gewohnheit, den Glanz des eigenen Wortes durch Anleihen aus der Schatzkammer der klassischen Literatur zu erhöhen, begegnen wir in allen Schriften der Humanisten: es spricht sich darin die Freude an dem kostbaren Besitz aus, der durch die Wiederauffindung der griechischen und römischen Klassiker der Welt geschenkt wurde.[1])

Dazu kommt endlich, daß die Schrift in lehrhaftem Tone gehalten ist, daß ihr also der Reiz abgeht, der anderen Werken des großen Humanisten wie seinem *'Εγκώμιον Μωρίας* ewige Jugendfrische verleiht.

II

Bevor wir den Versuch machen, eine Übersicht über den Inhalt des Erasmischen Werkes zu geben, möchten wir auf einige immerfort und nachdrücklich betonte Grundideen hinweisen, die nicht nur für den Verfasser, sondern auch für den Geist seines Zeitalters bezeichnend sind. Die Vorschriften des Erasmus sind für einen christlichen Fürsten bestimmt. Dem Thronerben soll schon in früher Jugend die Liebe zu Christus tief eingeprägt und seine Lehre ihm gleich aus den Quellen selbst übermittelt werden, die sie nicht nur in der reinsten, sondern auch in der wirksamsten Form spenden. Denn wenn ein Fürst von seinen Untertanen fordert, daß sie seine Gesetze kennen und beobachten, so kann man erst recht von ihm selbst verlangen, daß er die Gesetze Christi, seines Herrn, weiß und erfüllt. Es soll ihm aber die Überzeugung beigebracht werden, daß das Christentum nicht allein auf der Vollziehung gewisser Zeremonien, also kirchlicher Vorschriften und Verordnungen beruhe. Wer getauft und gesalbt ist und zur Kirche geht, ist darum noch kein Christ, sondern nur wer in innigster Liebe sich an Christus anschließt und seine Lehre zur Richtschnur für alle seine Handlungen und seine ganze Lebensführung macht. Er soll den christlichen Glauben auch nicht als einen überflüssigen Zierat betrachten, sondern jederzeit des unverbrüchlichen Schwures gedenken,

[1]) Auch Münch stellt in seinem großzügigen Vortrage: 'Die Theorie der Fürstenerziehung im Wandel der Jahrhunderte' (Mitteil. d. Ges. für deutsche Erz.- und Schulgeschichte, XVIII. Jahrgang 1908, S. 252) die Originalität des Erasmischen Versuches trotz seiner Anlehnung an vorhandene Gedanken nicht in Abrede.

durch den er sich Christus in der Taufe zu eigen gegeben hat. Wenn der Eid ernstlich gemeint ist, weshalb halten wir ihn denn für einen Scherz? Wenn er aber ein Scherz ist, weshalb prahlen wir dann mit dem Namen eines Christen? Hat der Thronfolger das Erbe seiner Väter angetreten, so soll er seinen Glauben nicht dadurch zu betätigen vermeinen, daß er Kapellen und Klöster errichtet und Flotten gegen die Ungläubigen aussendet. Er soll sich vielmehr vom Geist des Evangeliums durchdringen lassen und, von diesem beseelt, ein wahrer Hirte seines Volkes sein. Auch er muß sein Kreuz auf sich nehmen, wenn Christus ihn nicht verleugnen soll.

Die Folgerungen, die sich für Erasmus aus diesem Postulat einer streng an das Vorbild Christi gebundenen Regierung ergeben, dürften mit unseren heutigen Begriffen von der Würde des Herrscheramtes kaum vereinbar sein, so wenn er verlangt, daß ein Fürst lieber eine Schmälerung seiner Hoheitsrechte ertragen als eine erlittene Unbill rächen solle, daß weder die Verletzung seines persönlichen Ehrgefühls noch eine seinem Hause angetane Schmach ihn zu einer Abwehr treiben dürfe, falls diese zu irgend einer Schädigung des allgemeinen Wohles führe, wenn er ihm endlich zumutet, sich einer Herrschaft, die ohne großes Blutvergießen nicht aufrecht erhalten werden kann, zu entäußern. Solche Forderungen lassen sich nur aus dem Charakter einer Zeit erklären, in der das Nationalgefühl noch unentwickelt und für die Politik der Fürstenhäuser weniger die Rücksicht auf das Wohl des Volkes als die Befriedigung des persönlichen Ehrgeizes maßgebend war.

Erasmus erweist sich zweitens als begeisterter Verfechter des monarchischen Prinzips. Der Fürst ist ihm das lebende Abbild Gottes auf Erden, wie am Himmel die Sonne sein schönstes Ebenbild ist, er ist dasselbe im Staate, was Gott unter den himmlischen Heerscharen, was der Bischof in der Kirche, was das Herz im Körper eines lebenden Wesens. Er ist ein Geschenk der göttlichen Gnade und zum Heile der Menschheit geboren. Er besitzt den höchsten Grad sittlicher Vollkommenheit und ist eine Quelle alles Guten. Nichts ist ihm wichtiger als der Staat, und den Vorteil des Vaterlands hält er für persönlichen Gewinn. Das Leben eines einzigen Untertanen ist ihm teurer als das eigene. Tag und Nacht kennt er kein anderes Bestreben als für das Wohl der Seinen zu wirken, und scheut weder Sorgen noch Gefahren, wenn das Glück der Gesamtheit auf dem Spiele steht.

Wir dürfen freilich bei dieser Lobpreisung monarchischen Wesens und Wirkens nicht außer acht lassen, daß Erasmus den Fürsten seiner Zeit nur ein Idealbild vorhält, das zur Nacheiferung anspornen soll. Auch erscheint ihm die reine Monarchie nur dann als die beste Staatsform, wenn ihr Träger dem aufgestellten Muster entspricht, wenn er, von göttlicher Weisheit und Güte erfüllt, sein Amt verwaltet. Seine Forderungen waren um so berechtigter, je weniger in seiner Zeit an ihre Erfüllung zu denken war, wo den Fürsten vor allem die Vergrößerung der eigenen Hausmacht am Herzen lag. 'Kaum jemals', gesteht er selbst, 'wird uns ein solcher Fürst beschert; es muß uns schon als ein großes Glück erscheinen, wenn ein Herrscher auch nur in bescheidenem

Maße unsern Ansprüchen gerecht wird'. Und darum hält er gewisse Kautelen für notwendig. Wie in der Natur die Elemente sich gegenseitig die Wage halten, so möchte er die Monarchie mit aristokratischen und demokratischen Elementen durchsetzen. Er führt diesen Gedanken nirgends weiter aus; aber wir können seine Worte nur so auslegen, daß er eine ständige Vertretung von Adel und Bürgerschaft im Auge gehabt, daß ihm bereits die Form der konstitutionellen Monarchie vorgeschwebt hat. Eine Durchsicht der Institutio liefert, wenn es dessen noch bedürfen sollte, den Beweis, daß der Blick des Erasmus weit über sein Zeitalter hinausragte, und so werden wir mit unserer Vermutung, so überraschend sie auch klingen mag, doch wohl die Meinung des Erasmus richtig gedeutet haben.

Zu demokratischen Velleitäten ist er auch sonst geneigt, und der gegen ihn erhobene Vorwurf des Radikalismus[1]) ist nicht allein für seine religiösen Anschauungen zutreffend. Wenn er aber die Berater der Krone auch aus dem Volke gewählt sehen möchte, so denkt er dabei offenbar nur an wenige Auserlesene, die durch Erziehung, Stellung und Reichtum aus dem Volke hervorragen. Denn über die große Masse spricht er sich — darin ganz ein Kind seiner Zeit — mit aristokratischem Dünkel sehr geringschätzig aus. Er vergleicht die Menge einmal mit den gefesselten Insassen der Platonischen Höhle, die statt der wirklichen Dinge leere Schatten bewundern. Dem niedrigen Volke fehlt der richtige Maßstab für Gut und Böse; was ihm als erstrebenswert gilt, ist in Wahrheit verächtlich. Sittlich unfrei läßt es sich nur von seinen gemeinen Trieben beherrschen. Daher ist für einen Fürsten die Übereinstimmung mit den Anschauungen des Volkes entwürdigend und die Teilnahme an plebejischen Freuden unvereinbar mit seiner Menschenwürde. Aufgabe des Fürstenerziehers ist es daher, seinen Zögling vor den Meinungen und Neigungen des Volkes wie vor einem Gifte zu behüten.

Wohl mögen uns heutzutage, wo es als sittliches Gebot erscheint, dem Volke an den Schätzen der Erkenntnis und an den edlen Genüssen der Kunst Anteil zu verschaffen, wo alle Schranken, die ehedem die Freiheit des Volkes einengten, niedergerissen sind, die Ansichten des Erasmus befremden. Aber seiner Zeit mangelte noch jedes Verständnis für soziale Arbeit, und gerade die humanistischen Bestrebungen, deren Förderung ein Lebensziel des Erasmus war, waren einer Hebung des Volkes wenig günstig. Wir erachten es als eine der vornehmsten Pflichten eines Herrschers, Fühlung mit den Kreisen des Volkes zu gewinnen, und die Volkstümlichkeit eines Herrschers ist uns ein Prüfstein seiner Bewährung.

III

Der Inhalt der Erasmischen Schrift läßt sich unter zwei Rubriken zusammenfassen: die Vorbereitung auf das Herrscheramt und die Führung der Regierung.

Die Bemerkungen, die Erasmus über die Erziehung des Fürstensohnes macht,

---

[1]) Vgl. Geiger. Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland, S. 542.

decken sich natürlich vielfach mit den Regeln der allgemeinen Pädagogik. Derartige Vorschriften, wie, der Erzieher solle einen Knaben vor anderen nur aus ehrenvollen Gründen loben, niemals in Gegenwart von Zeugen tadeln und überhaupt nur in so milder Form, daß die Zurechtweisung ihre Schärfe verliere, haben ebensowenig unmittelbaren Bezug auf das eigenartige Amt eines Fürstenerziehers wie die an ihn gerichtete Mahnung, nicht seiner Kraft zu mißtrauen und zurückzutreten, wenn sein Zögling vielleicht wild und unbändig sei, aber auch nicht bequemer Lässigkeit sich hinzugeben, wenn er es mit einem reichbegabten Geiste zu tun habe.

Die bevorzugte Stellung des Zöglings gibt aber doch auch zu Erwägungen Anlaß, die für andere erziehliche Aufgaben nicht in Betracht kommen. Schon bei der Auswahl der Amme ist größte Vorsicht geboten. Ihre moralischen Eigenschaften sind einer sorgfältigen Prüfung zu unterwerfen. Sie soll unbescholten sein und keinen Hang zur Schmeichelei haben. Durch Lehren und Ermahnungen muß sie auf ihr Amt vorbereitet werden. Im übrigen aber soll das weibliche Geschlecht dem künftigen Fürsten möglichst ferngehalten werden, da es nach der Ansicht des Erasmus zu den zwei größten Lastern neigt, zur Torheit und zur Schmeichelei.[1])

Wenn der fürstliche Zögling der weiblichen Fürsorge entwachsen ist, sollen ihm als Spielgefährten gutgeartete, sittsame und verständige Knaben beigesellt werden, die in frommer Zucht aufgezogen sind.

Ein scharfes Augenmerk ist ferner auf die Auslese der passenden Dienerschaft zu richten. Nur charakterfeste, sittlich völlig einwandfreie Personen eignen sich zu diesem Amte. Durch Belohnungen sollen sie zu gewissenhafter Pflichterfüllung aufgemuntert, durch Warnungen und Drohungen von gewinnsüchtiger Ausbeutung ihrer Stellung abgeschreckt werden. Ein Diener, der durch seine Beihilfe oder seine Nachgiebigkeit einen jungen Fürsten zu Handlungen verführt, die seiner unwürdig sind, ist, je nach der Schwere des Vergehens, sogar mit dem Tode zu bestrafen; denn wer den Geist des Thronerben vergiftet, schadet dem Staate mehr als wer eine öffentliche Kasse ausplündert.

Als eine Frage von hervorragender Wichtigkeit bezeichnet Erasmus die richtige Wahl des Fürstenerziehers. Manche Fürsten, bemerkt er, erwägen mit peinlicher Sorgfalt, wem sie die Pflege eines edlen Pferdes oder Hundes oder eines seltenen Vogels übertragen sollen, aber die Erziehung ihres Sohnes vertrauen sie manchmal Lehrern an, denen kein einigermaßen vernünftiger Plebejer seine Kinder überantworten würde. Ja, obwohl keine Kunst schwieriger ist als die des Regierens, wird bei dieser allein jede Anweisung für überflüssig gehalten, und das Recht der Erstgeburt gilt als ausreichender Befähigungsnachweis. Ein schweres und verantwortungsvolles Amt wird dem Mentor eines

[1]) Nicht immer urteilt Erasmus so ungerecht über das weibliche Geschlecht. Namentlich in seinen Gesprächen, in denen er eine Reihe edler Frauentypen geschaffen hat, zeigt er für die Regungen der Frauenseele das feinste Verständnis. Ja, er tritt hier bereits mit aller Entschiedenheit für die geistige Emanzipation der Frau ein, wenn er auch ihre politische Gleichstellung ablehnt.

Fürsten auferlegt, in seiner Hand liegt das Geschick des Vaterlandes. Und darum sind an den Träger dieses Amtes die höchsten Anforderungen zu stellen. Er soll unbescholten und unbestechlich, eine gereifte und ernste Persönlichkeit, nicht bloß durch trockene Bücherweisheit, sondern auch durch lange und vielseitige Erfahrung vorgebildet sein. Er soll es verstehen, zwischen übertriebener Strenge und weichlicher Nachsicht die rechte Mitte einzuhalten; denn durch Härte wird die zarte Kindesseele von Haß gegen die Tugend erfüllt, bevor sie dieselbe kennen gelernt hat, durch Nachgiebigkeit aber frühzeitig verdorben und auf falsche Bahnen gelenkt. Vor allem soll der Erzieher uneigennützigen Sinnes an seine Aufgabe herantreten und nicht darauf schauen, möglichst viele Präbenden dabei herauszuschlagen, sondern den ihm anvertrauten Prinzen zu einem Wohltäter seines Volks zu machen. Und wenn ihm das gelingt, hat er auf die höchsten Auszeichnungen Anspruch, die nur je verdienten Staatsmännern zuteil geworden sind; durch Standbilder, Ehrentafeln und Triumphbogen ist sein Verdienst zu belohnen und sein Andenken zu erhalten.

Die Erziehung des Fürsten, von deren Erfolg die Wahrscheinlichkeit einer guten Regierung abhängt, verdient nach Erasmus schon deshalb die sorgfältigste Beachtung, weil sie als ein Ersatz für den Verlust des Wahlrechts aufzufassen ist. Die Aufgabe des Erziehers ist eine doppelte: er hat den Charakter zu formen und den Geist auszubilden.

Auf den Charakter muß schon im zarten Kindesalter eingewirkt werden, zu einer Zeit, in der der Geist sich durch die Hand des Bildners noch in jede Form pressen läßt und der Zögling noch nicht zum Bewußtsein seiner fürstlichen Würde gelangt ist: denn nichts schlägt tiefere Wurzeln, als was in den ersten Lebensjahren eingepflanzt wird. Nun sind aber gewisse Anlagen und Neigungen schon von Geburt an in der Kindesseele bemerkbar; diese zu ergründen und die von der Natur selbst gegebenen Winke richtig zu deuten ist demnach die erste Obliegenheit des Erziehers. Wenn er einen Hang zu irgendeinem Laster wahrnimmt, soll er den noch folgsamen Geist in die entgegengesetzte Richtung lenken, tugendhafte Neigungen aber mit allem Nachdruck pflegen und stützen. Freilich eine einfache Mitteilung moralischer Grundsätze, die vor dem Laster warnen und zur Tugend mahnen, verspricht keine nachhaltige Wirkung. Man muß sie vielmehr fest einprägen und förmlich eintrichtern, bald in dieser bald in jener Form, etwa durch einen Sinnspruch, ein Gleichnis, eine kleine Erzählung oder ein Sprichwort ins Gedächtnis zurückrufen, man muß sie in Ringe einschnitzen, auf Bildern aufzeichnen, auf Stammbäume oder andere Dinge malen, an denen ein Knabe Gefallen findet, so daß sie ihm zu jeder Zeit und bei jeder Beschäftigung augenfällig entgegentreten.

Länger als bei den Tugenden verweilt Erasmus bei den Lastern, die dem Fürstensohn anhaften können, und unter diesen sind es besonders Tyrannengelüste, die er nach antikem Muster aufs nachdrücklichste bekämpft. Die Methode, die er hierbei befolgt, ist ebenso eigenartig wie ergötzlich. Um Abscheu vor Tyrannenart einzuflößen, soll man nach seiner Vorschrift vor allem auf die Phantasie des Knaben einwirken und die Vorstellung, die man ihm von

einem Gewaltherrscher gibt, mit den grausigsten Zügen ausstatten. Als ein entsetzliches Untier soll ihm ein Tyrann erscheinen, aus einem Drachen, einem Wolf, einem Löwen, einer Natter und ähnlichen Ungetümen zusammengesetzt, das mit unzähligen Augen und Zähnen gewappnet ist, einen unersättlichen Heißhunger hat, sich mit Menschenfleisch mästet und in Menschenblut berauscht. Der gute Fürst dagegen soll ihm als ein himmlisches Wesen dargestellt werden, das in milden Händen Belohnungen für die Guten und Gnade für die reumütigen Bösen bereithält. Die Wirkung solcher Bilder ist durch Lobpreisung der guten Herrscher und durch Verwünschung der schlechten zu verstärken.

Noch mehr als bei der Charakterbildung soll im Unterricht die künftige Stellung des Zöglings im Auge behalten werden. Gegenstände des Unterrichts können nur solche sein, von denen sich irgend ein Vorteil für die Führung des Herrscheramts erwarten läßt; dieser Gesichtspunkt soll für jede geistige Belehrung und Beschäftigung maßgebend sein.[1])

Hat der Knabe sprechen gelernt, so soll man ihm gleich die Sprüche Salomonis, den Prediger Salomonis und das Buch der Weisheit vorlegen und ihn auf alles, was sich darin auf die Pflichten eines Fürsten bezieht, aufmerksam machen. Dann sollen die Evangelien folgen, die in der gleichen Weise auszunutzen sind. Die meisten Bücher des alten Testaments dagegen mit ihren Schilderungen von blutigen Kämpfen und unmenschlichen Taten eignen sich nur dann zur Lektüre, wenn sie allegorisch aufgefaßt werden. An dritter Stelle sind Plutarchs Apophthegmata, Moralia und Vitae und die ethischen Schriften Senecas vorzulegen, von politischen Werken die des Platon und des Aristoteles und Ciceros Officien und De legibus. Die Historiker sind mit großer Vorsicht zu benutzen. Herodot und Xenophon verherrlichen einen Fürstentypus, der für einen christlichen Herrscher nicht vorbildlich sein kann. Sallust und Livius haben zwar viel Vortreffliches, bieten aber der Kritik manche Angriffspunkte. Aus der großen Schar der von den Historikern gefeierten Helden sind die edelsten wie Aristides, Epaminondas, Octavius, Trajan, Antoninus Pius als Muster aufzustellen; aber selbst diese sind nicht in allem nachahmenswert.

Für Unterhaltungslektüre bietet dieser Studienplan keinen Raum. Sogar die Äsopischen Fabeln, die Erasmus dem Knaben nicht vorenthalten will, sollen der Vorbereitung auf das Herrscheramt dienen. Wenn er zum Beispiel liest, wie der Löwe durch den Beistand einer Maus, eine Taube durch die Hilfe einer Ameise vom Tode befreit wurde, soll der Erzieher die Mahnung anknüpfen, daß ebenso ein Fürst niemanden verachten, sondern sogar das niedere Volk sich durch Wohltaten verpflichten müsse, da niemand so schwach wäre, daß er gelegentlich nicht auch dem Mächtigsten als Freund nützen und als Feind schaden könnte. In gleicher Weise sind auch die klassischen Sagen zu verwerten. So ist aus Phaethons Schicksal die Lehre zu ziehen, daß auch ein

---

[1]) Erasmus befindet sich in diesem Punkte in voller Übereinstimmung mit Budäus, dem gleichfalls abstraktes Wissen wertlos für einen König erscheint; s. Woodward a. a. O. S. 132.

Fürst, der, von jugendlichem Ungestüm hingerissen, ohne die Stütze der Weisheit nach den Zügeln der Regierung greift, sich und sein Land ins Verderben stürze.

Für die Poesie der Volkssage scheint Erasmus gar kein Verständnis zu besitzen. Die Sagen von König Arthur und Lanzelot, die damals zur beliebtesten Lektüre gehörten, bezeichnet er als roh und kindisch und findet es vernünftiger, sich mit einer Komödie als mit derartigem albernen Zeug zu beschäftigen. Diese Geringschätzung richtet sich nicht allein gegen den abenteuerlichen Inhalt jener Volksbücher, sondern vor allem wohl gegen das Idiom, in dem sie abgefaßt sind. Denn die Volkssprachen sind für Erasmus nur barbarische Mundarten, und er selbst hat sich lediglich der lateinischen Sprache nicht nur im schriftlichen, sondern auch im mündlichen Verkehr bedient und nicht einmal seine Muttersprache beherrscht.

Und wenn Erasmus die Dichter vom Studienplan des Fürsten ausschließt, so geschieht das nicht, weil er die Dichtkunst nicht zu schätzen wußte. Dem widersprechen schon seine eigenen dichterischen Versuche, in denen er mit Geschick und feiner Empfindung für Rhythmus und Wohllaut die metrischen Formen der Alten nachahmt. Für ihn ist vielmehr der Vorgang Platons bestimmend. Wie dieser Homer und Hesiod aus seinem Idealstaat verbannt, weil sie den Glauben des Volks vergiften, so verwirft Erasmus die Dichter, weil die Erzeugnisse ihrer Phantasie nach seiner Anschauung auf das jugendliche Gemüt einen verderblichen Einfluß ausüben.

Von den sogenannten realen Fächern werden Geschichte, Geographie und Naturkunde erwähnt. Aber auch diese Studien sollen nicht wegen ihres allgemeinen Bildungswerts, sondern nur zu praktischen Zwecken getrieben werden. Die Geographie beschränkt sich auf die Heimatkunde, die Geschichte auf Werden und Entwicklung des Heimatlandes. Die naturgeschichtlichen Kenntnisse werden nur aus den Werken der griechischen und römischen Schriftsteller, eines Älian und Plinius, geschöpft und auf dem bereits von diesen eingeschlagenen Wege nutzbar gemacht. So ist beispielshalber aus dem durch die Alten überlieferten Mythus vom Bienenkönig, der allein des Stachels entbehrt, die Lehre zu entnehmen, daß Mildtätigkeit die löblichste Eigenschaft eines guten Fürsten ist.

Die letzte Stelle des Studienganges nimmt die Dialektik ein, die wegen ihres kontradiktorischen Verfahrens in einem unreifen Kopfe leicht Verwirrung stiftet.

Endlich soll auch die praktische Vorbereitung auf die künftige Tätigkeit des fürstlichen Zöglings nicht vernachlässigt werden. Schon der Knabe soll an den Sitzungen des Staatsrats und an gerichtlichen Verhandlungen teilnehmen, bei Beamtenwahlen und beim Empfange fremder Gesandten zugegen sein, damit er frühzeitig Erfahrung sammle, sein Urteil schärfe und Einsicht in die mannigfaltigen Aufgaben des Fürstenamts gewinne. Zweitens soll er das väterliche Reich nach allen Richtungen bereisen, um Land und Leute, Gesetze und Privilegien der Landschaften, Sitten und Gewohnheiten ihrer Bevölkerung kennen zu lernen.

IV

Der auf diese Weise theoretisch und praktisch vorgebildete, geistig geschulte und im Charakter gefestigte Fürst soll demütigen und bescheidenen Sinnes die Regierung seines Reiches übernehmen und das Bewußtsein, daß sein Amt ihm von Gott übertragen ist, ihn nicht mit Eitelkeit und Hochmut erfüllen, sondern ihm ein Antrieb zur Selbsterkenntnis und Selbstprüfung sein. Nachsicht und Beifall anderer darf ihn nicht abhalten, der strengste und unerbittlichste Richter in eigener Sache zu sein.

Noch fehlt ihm die Einsicht, um die Verantwortung für große Unternehmungen tragen zu können. Daher soll er weise und bejahrte Männer zu seinen Beratern wählen, um aus ihren Ratschlägen die Erfahrung zu gewinnen, die ihm das jugendliche Alter noch versagt.

Überschwängliche Titel und Anreden wie der Unüberwindliche, Heilige Majestät, Triumphator, Semper Augustus sind mit der Demut, welche den Fürsten beseelen soll, unvereinbar. Könne sich ein Fürst ihrer nicht erwehren, so solle er wenigstens seine Mißbilligung deutlich zum Ausdruck bringen und das Beispiel des Alexander Severus befolgen, der eine allzu unterwürfige Begrüßung mit schimpflicher Entlassung beantwortete. Erasmus empfiehlt statt dessen solche Titel, die den Fürsten an seine Pflichten gemahnen, wie der Uneigennützige, der Weise, der Sanftmütige, der Wohltätige, der Wachsame, der Maßvolle, der Patriot.

In diesem Zusammenhang eifert er auch gegen die Gewohnheit der Künstler, einen Monarchen in übermenschlicher Größe oder in gottähnlicher Gestalt, etwa als Blitze schwingenden Jupiter, anstatt in der Tracht und Haltung, die eines ernsten Fürsten würdig ist, und in einer zum Staate in Beziehung stehenden Tätigkeit darzustellen. Solche Darstellungen verdienen den Vorzug vor den lasziven oder fürstliche Hoffart und Herrlichkeit veranschaulichenden Bildern, mit denen die Könige ihre Schlösser schmücken. Besser aber als durch prunkende Gemälde und Standbilder wird fürstlicher Nachruhm durch einen tugendhaften Lebenswandel gewährleistet.

Aus dem bisher Gesagten ist es erklärlich, wenn Erasmus sich aufs entschiedenste gegen die Bestrafung von Majestätsbeleidigungen ausspricht, sofern nicht die Rücksicht auf das Staatsinteresse dazu zwinge. Er erinnert daran, daß Kaiser Hadrian, den er nicht einmal zu den guten Regenten rechnet, niemals eine Klage wegen Majestätsbeleidigung gestattete, und ist der Meinung, daß in einem freien Staate auch die Zungen frei sein sollten. Die Ahndung persönlicher Beleidigungen lasse einen Machthaber leicht rachsüchtig erscheinen, Rachsucht aber sei ein Zeichen kleinlicher Gesinnung und daher eines Fürsten, der hochherzig und großmütig sein soll, unwürdig. Der Einwand, daß durch solche Nachsicht der Würde des Fürsten, die im Interesse des Staates unantastbar sein müsse, Abbruch geschehe, sei unhaltbar. Denn die Hoheit eines Fürsten beruhe auf seiner väterlichen Fürsorge für das Volk. Ein Majestätsverbrechen begehe also nur derjenige, der ihn in der Ausübung seiner landesväterlichen Pflichten hemme.

Keinem Werke der einschlägigen Literatur fehlt ein Kapitel über die Frage, wie sich ein Fürst dem Schmeichler gegenüber zu verhalten habe. Auch Erasmus beschäftigt sich mit derselben. An die Spitze seiner Erörterungen stellt er die Anekdote, daß Diogenes auf die Frage, welches Tier das allerschädlichste sei, geantwortet habe: 'Von den wilden Tieren der Tyrann, von den zahmen der Schmeichler.' Dann schildert er in einem Zeitgemälde, das wir nicht ohne Interesse lesen, wie tief das Laster der Schmeichelei in alle Kreise der Gesellschaft eingedrungen sei. Nach dem Munde des Fürsten, bemerkt er, reden die Prediger und schmeicheln ihm gerade dann am meisten, wenn sie einen Tadel aussprechen. Die königlichen Beichtväter könnten, wenn sie klug und von lauterer Gesinnung wären, wenigstens in der Heimlichkeit der Beichte den Fürsten liebevoll und offenherzig ermahnen. Aber auch sie denken meist nur an ihren eigenen Vorteil und vernachlässigen das allgemeine Beste. Die Beamten warnen nicht freimütig, die Räte raten nicht freundschaftlich. Die durch Parteiungen zerrissenen Adligen haschen um die Wette nach der fürstlichen Gunst, um ihre Gegner zu unterdrücken. Aus dem Munde fremder Gesandten ertönen nur Lobreden. Dichter und Redner, die die bekannte Gewohnheit haben, das Lob der Fürsten nicht nach deren Verdiensten, sondern nach der Eingebung ihres Genius zu bemessen, sind unschädlich, um so verderblicher aber die Zunft der Magier und Astrologen, die ihren Königen ein langes Leben, Siege, Triumphe und Eroberungen verheißen, anderen aber mit Verdruß und Verbannung, Niederlagen und Untergang drohen. Das Verhalten, das Erasmus dem Fürsten gegenüber der Schmeichelei vorschreibt, die in so mannigfaltigen Formen an ihn herantritt, ist ein lediglich passives. Übertriebene Huldigungen sollen wirkungslos an ihm abprallen und nur das Lob soll er hinnehmen, das einem wirklichen Verdienste entspricht. Aber in der wichtigen Frage, wie sich denn ein Fürst der Schmeichler erwehren solle, läßt uns Erasmus im Stich. Hier kommt uns Macchiavelli mit einem praktischen Vorschlage zu Hilfe. 'Es gibt', so lauten seine Worte[1], 'gar kein anderes Mittel, um sich gegen die Schmeichelei zu sichern, als wenn man zeigt, daß man die Wahrheit hören kann, ohne dadurch beleidigt zu werden. Darf aber jeder dir die Wahrheit sagen, so verletzt er die Ehrfurcht. Ein kluger Fürst muß daher einen dritten Weg einschlagen, gescheite Leute auswählen, diesen allein erlauben, ihm die Wahrheit zu sagen, aber doch nur über die Gegenstände, darüber er sie befragt, und dann selbst seine Entschließung fassen. Mit diesen Ratgebern muß er sich so benehmen, daß jeder sieht, er werde desto mehr Gehör finden, je freimütiger er spricht. Außer diesen aber muß er niemand hören.'

Es ist bemerkenswert, daß Friedrich der Große in seinem 1740 erschienenen Examen du Prince de Machiavel keine Einwendungen gegen diesen Vorschlag erhebt. Nur gegen den Vorwurf, daß die Fürsten allzuleicht die Beute der Schmeichler werden, nimmt er sie in Schutz, und zwar in einer so geistreichen

[1] Macchiavellis Buch vom Fürsten, Univers.-Bibliothek, Nr. 1218—1219 S. 113 f.

Weise, daß wir es uns nicht versagen möchten, seine Worte zum Teil hier wiederzugeben. 'Es gibt', bemerkt er[1]), 'kein moralphilosophisches oder geschichtliches Werk, in dem die Schwäche der Fürsten gegenüber der Schmeichelei nicht in grober Weise gescholten wird. Man will, daß die Könige die Wahrheit lieben, ihre Ohren sich daran gewöhnen, sie zu hören, und man hat recht; aber man will außerdem nach der Gewohnheit der Menschen Dinge, die einander widersprechen. Man will, daß die Fürsten so viel Selbstliebe besitzen, daß sie für den Ruhm empfänglich und für große Handlungen begeistert werden, und zu gleicher Zeit sollen sie gegen sich selbst gleichgültig genug sein, um freiwillig auf den Lohn ihrer Arbeiten zu verzichten; dasselbe Prinzip soll sie dazu treiben, Ruhm zu erwerben und ihn zu verachten. Das heißt viel fordern von der menschlichen Natur, und man erweist ihnen eine große Ehre mit der Voraussetzung, daß sie über sich selbst noch mehr Gewalt haben müssen als über die anderen.' Der König schließt dieses Kapitel mit einer Bemerkung, die als ein glänzendes Zeugnis seiner Menschenkenntnis ebensosehr wie seiner Offenherzigkeit Erwähnung verdient. Sie lautet[2]): 'Die Fürsten, welche Menschen waren, bevor sie Könige wurden, können sich ihrer Vergangenheit erinnern und gewöhnen sich nicht so leicht an die Nahrung der Schmeichelei. Die, welche ihr ganzes Leben regiert haben, sind wie die Götter immer mit Weihrauch gespeist worden und würden an Erschöpfung sterben, wenn sie des Lobes entbehren sollten. Es würde demnach, wie mir scheint, gerechter sein, die Könige zu beklagen als sie zu verdammen.'

Doch kehren wir nach dieser kurzen Abschweifung zu Erasmus zurück. Nachdem gezeigt wurde, welche Pflichten ein Herrscher gegen sich selbst und gegen seine Umgebung zu erfüllen hat, wollen wir jetzt die Vorschriften betrachten, die sich auf sein Verhalten dem Volke gegenüber beziehen. Der gute Fürst befleißige sich der größten Uneigennützigkeit. Diese Mahnung wiederholt Erasmus in immer neuen Redewendungen. Wer für seine Untertanen nur insoweit sorgt, als es seinem eigenen Vorteil förderlich ist, behandelt freie Bürger ebensoschlecht als das Volk käufliche Lasttiere. Ein Fürst soll gegen seine Untertanen ebenso gesinnt sein wie ein Familienvater gegen seine Angehörigen. Seine Fürsorge soll sich gleichmäßig auf alle seine Untertanen erstrecken, nicht bloß auf diejenigen, die ihm in der königlichen Küche, im Hofhalt oder auf der Jagd ihre Dienste erweisen und die ihm oft am wenigsten ergeben sind. Soll überhaupt eine Auswahl getroffen werden, so möge er zu allererst diejenigen berücksichtigen, die als die besten Patrioten bekannt sind; denn die günstige Meinung, welche die Edelsten des Volkes von ihm hegen, wird sich bald verbreiten, und so in kurzem das ganze Volk von dem Gefühle der Hochachtung erfüllt sein, die die Grundlage und Vorbedingung der Liebe ist.

Aus der Fülle weiser Ratschläge, die Erasmus in diesem Kapitel dem Fürsten erteilt, mögen nur einige wenige noch hervorgehoben werden. Ein Fürst soll alle gehässigen Geschäfte anderen übertragen, beifallswürdige selbst

[1]) Vgl. Friedrich der Große, L'Antimachiavel, übersetzt von L. B. Förster, S. 79.

[2]) Ebd. S. 80.

verrichten: ein Satz, der fast mit denselben Worten im Principe Macchiavellis wiederkehrt.[1]) Er soll Wohltaten schnell, freiwillig und mit freundlichen Worten erweisen, gesetzliche Strafen niemals in ihrem vollen Umfange vollziehen, bei der Verhängung von Todesstrafen sein Widerstreben zu erkennen geben, nicht bloß selbst von lauterster Gesinnung sein, sondern auch seine ganze Familie, den Adel, seine Freunde und Diener in Zucht halten, da der Haß, den ihr Verhalten erzeugt, auf ihn selbst zurückfällt.

Es ist eine irrige Ansicht, wenn ein Fürst durch verschwenderischen Aufwand sich die Hochachtung seines Volkes zu sichern meint. Nur wo es das Staatsinteresse erheischt, wie bei der Einweihung öffentlicher Gebäude und dem Empfang von Persönlichkeiten, die mit einer offiziellen Mission betraut sind, ist ein glänzendes Auftreten gerechtfertigt. Im Privatleben aber soll ein guter Regent sparsam und einfach sein, um den Anschein zu vermeiden, als ob er die Staatsgelder für seinen eigenen Unterhalt verwende, und Adel und Bürgerschaft ein Beispiel der Schlichtheit und Mäßigkeit geben.

Besonders hat er sein Augenmerk darauf zu richten, daß seine Worte, die ja den Geist eines Fürsten am sichersten erkennen lassen, seiner würdig seien: denn jedes Wort aus fürstlichem Munde findet den lautesten Widerhall.

Tritt der König in der Öffentlichkeit hervor, was er ja nicht meiden darf, so soll dies womöglich bei einer das allgemeine Wohl fördernden Tätigkeit geschehen. Sein häusliches Leben aber sei derart, daß keine Überraschung, die er stets zu gewärtigen hat, ihn bloßstelle.

Nichts endlich entfremdet dem Fürsten das Herz seines Volkes mehr, als wenn er den Aufenthalt im Ausland liebt oder langdauernde Reisen in die Ferne unternimmt; denn das Volk glaubt sich von seinem Fürsten vernachlässigt, und das durch die Besteuerung des Volkes aufgebrachte fürstliche Jahresgehalt wird Fremden als Beute preisgegeben. Anstatt also wie ein Odysseus durch alle Länder und Meere umherzuschweifen, möge der Fürst sich über Leben und Sitten anderer Völker durch Schriften oder Sachverständige belehren lassen und, wie der Bienenkönig stets mitten im Schwarme sitzt und niemals hinausfliegt, so seinen ständigen Wohnsitz unter den Seinen haben.

Dieses Urteil des Erasmus mag uns befremdlich erscheinen, weil es zu seinen eigenen Gepflogenheiten in schroffem Gegensatze steht. Denn nach Art der älteren Humanisten, die als kosmopolitische Abenteurer von Land zu Land schweiften, führte er selbst ein recht bewegtes Leben und hat jedenfalls für seine eigene Person die Vorteile und Annehmlichkeiten des Reisens wohl zu schätzen und auch auszubeuten gewußt. Wenn wir uns aber erinnern, daß Albrecht II. nie persönlich in den Reichslanden gewesen ist, daß Friedrich III. 27 Jahre lang, von 1444 bis 1471, sich niemals im Reiche hat blicken lassen, so wird der Warnung des Erasmus ihre Berechtigung nicht abgesprochen werden können.

Mit diesen Betrachtungen sind wir bereits in die Erörterung der Frage

---

[1]) A. a. O. S. 97.

eingetreten, wie sich ein Fürst dem Auslande gegenüber zu verhalten hat. Wie Erasmus dem Fürsten Reisen ins Ausland untersagt, so mißbilligt er auch den Ehebund mit einer auswärtigen und zumal einem weit entlegenen Volke angehörigen Prinzessin. Er empfindet es schon als eine Unbilligkeit, eine fürstliche Braut unter Menschen zu verpflanzen, die in Sprache, Gesinnung und Sitte so ganz anders geartet sind. Eine solche Heirat wäre einer Verbannung gleich zu achten, unter ihren Landsleuten würde sie ein zwar anspruchsloseres, aber jedenfalls glücklicheres Leben führen. Kinder, die aus einer solchen Ehe hervorgingen, könnten nicht dieselbe Liebe für das Vaterland empfinden, und das Land erkenne sie nicht als Vollbürger an. Für den Staat sei es am besten, wenn Ehebündnisse nur zwischen solchen Geschlechtern geschlossen würden, die demselben Reiche angehören oder einander benachbart sind. Dadurch werde zwar die Auswahl eingeschränkt, aber man breche doch mit den Vorurteilen eines allzu ängstlichen Standesbewußtseins. Das Streben, mit seinen Kindern möglichst hoch hinauszuwollen, passe für Bürgerliche, nicht für Fürsten. Was liege denn daran, wenn einmal die Schwester eines Fürsten unter ihrem Rang heirate, falls es für die Gesamtheit vorteilhaft sei? Ja, auch die Gemahlin eines Fürsten brauche nicht blaublütig zu sein, wenn sie nur eine gute Gattin wäre.

Wer von den verwandtschaftlichen Beziehungen, die durch Eheverträge der Fürsten mit fremden Staaten angeknüpft werden, eine Befestigung des Weltfriedens erhofft, befindet sich nach Erasmus in einem törichten Wahne. Die Verwandtschaft bietet keine Gewähr für ewige Eintracht; denn der Tod des einen Ehegatten löst die Verbindung auf, der auch die Nachkommenschaft keine größere Dauer verleiht, da gerade die Auseinandersetzungen über die Erbfolge den Keim zu den schwersten Zerwürfnissen enthalten. Im Kriegsfalle endlich verpflichtet die Verschwägerung mit auswärtigen Fürstenhöfen oft zu einer Heeresfolge, die dem Volke unberechenbaren Schaden zufügen kann.

Auf Bündnisse legt Erasmus überhaupt keinen großen Wert. Weise Fürsten, meint er, halten Freundschaft untereinander, auch wenn sie nicht durch Verträge verbunden sind. Wertvoll ist es, gute Beziehungen zu den Nachbarn zu unterhalten, die als Feinde den größten Schaden, als Freunde den größten Nutzen bringen. Freilich mit launischen, wortbrüchigen und anmaßenden Grenznachbarn soll man keinerlei Verbindung eingehen, da sie als Freunde ebenso unerträglich sind wie als Feinde. Durchaus verwerflich sind engere Bündnisse mit den Ungläubigen, völlig zwecklos Verbindungen mit weit entfernten Völkerschaften, die selbst bei der besten Absicht ihren Bundesgenossen keine Unterstützung leihen können.

Meinen wir nicht aus solchen Ratschlägen das Wort von den papiernen Verträgen herauszuhören, die im Ernstfalle versagen? Am Ende sind doch nur Opportunitätsgründe für den Anschluß an diese oder jene Seite ausschlaggebend, und die Vertragstreue trägt nicht immer den Sieg über den Eigennutz davon. Über die Ungläubigen denken wir heutzutage nicht mehr so streng wie die Christen des XVI. Jahrh., für die die Türkenkriege, soweit sie nicht der Ab-

wehr eines drohenden Einfalls galten, nur eine Fortsetzung der Kreuzzüge waren. Und wenn selbst in unserer Zeit die Notwendigkeit einer Scheidung von Glauben und Politik kein allgemein anerkanntes Dogma geworden ist, für protestantische Staaten wenigstens hat die Vertiefung unserer Kenntnis vom Ursprung, von Wesen und Verwandtschaft der Religionen nicht allein Glaubenskriege unmöglich gemacht, sondern auch einer engeren Verbindung mit heidnischen Völkern die Wege geebnet. Auch seine Ansichten von Verträgen mit transozeanischen Staaten müßte Erasmus in unserer Zeit, wo ostasiatische Verhältnisse Einfluß auf das europäische Gleichgewicht haben und die Parteinahme für einen marokkanischen Prätendenten einen Weltbrand heraufbeschwören kann, einer Revision unterziehen.

Es entspricht der strenggläubigen und irenischen Gesinnung des priesterlichen Gelehrten, wenn sich Erasmus, zumal in einem Werke, das zur Erziehung und Unterweisung eines christlichen Fürsten bestimmt ist, als einen entschiedenen Gegner des Kriegs bekennt. Wie in seiner Querela pacis, seinem Bellum, der Consultatio de bello Turcico und in seinen Briefen an Papst Leo X., Franz I. und Heinrich VIII. mahnt er eindringlich zu möglichster Einschränkung kriegerischer Unternehmungen mit denselben Gründen, die in den Flugschriften der modernen Friedensliga und der antimilitaristischen Propaganda aufgezählt werden.

Der Krieg ist unchristlich. Das Reich Christi ist auf ganz andere Weise gegründet und befestigt, der Glaube nicht durch rohe Gewalt, sondern durch die Leiden der Märtyrer verbreitet worden. Jetzt werden die Symbole der christlichen Liebe in den blutigen Streit getragen, ja, Feind und Freund auf die himmlischen Sakramente verpflichtet, als ob Christus sich selbst bekämpfte. Selbst Glaubenskriege sind selten zu rechtfertigen. Eher, behauptet Erasmus, werden wir zu Türken entarten, als daß jene durch uns zum Christentum bekehrt werden.

Der Krieg ist unmoralisch. Ehrgeiz, Zorn, Übermut und Habsucht sind fast ausschließlich die Triebfedern zum Kampfe.

Der Krieg ist ungerecht. Das unsagbare Elend, das jeder Krieg mit sich führt, trifft meist diejenigen, die an allem Unheil unschuldig sind. Ein Fürst, der sich an seinen Feinden rächen will, ist auch ein Feind seiner Untertanen. Um den Kriegsaufwand bestreiten zu können, muß er das Vermögen des Volkes brandschatzen, er muß friedliche Landbewohner von dem Grundbesitz verjagen, auf dem sie ihrem Gewerbe nachgingen, und die Tore der Städte sperren, um den Feind einzuschließen.

Das Schlachtenglück ist trügerisch und nicht immer auf Seiten der Gerechten.

Die Folgen des Krieges sind unübersehbar. Die einmal entfachte Kriegsfurie kann, wie ein gefräßiges Feuer immer weiter zündend, bis in die entlegensten Länder fortlodern und die Welt mit Zerstörung und Vernichtung heimsuchen.

Aus diesen Erwägungen ergibt sich ihm die Notwendigkeit eines internationalen Schiedsgerichts, das demnach schon 200 Jahre vor dem Abbé de

Saint-Pierre angeregt worden ist, dem gewöhnlich das Verdienst zugeschrieben wird, in seinem 1713 erschienenen Werke Projet de paix perpétuelle entre les souverains chrétiens dieses Thema zuerst eingehend behandelt zu haben. Es gibt, bemerkt Erasmus, so viele Bischöfe und Äbte, so viele Gelehrte, so viele tüchtige Beamten, vor deren Forum der Streit ohne Blutvergießen ausgetragen werden kann. Den Einwand, daß jede Sicherheit aufhöre, wenn niemand mehr sein Recht persönlich verfechten solle, entkräftet er durch den Hinweis auf die augenblickliche Lage, wo jeder sein Recht aufs nachdrücklichste geltend zu machen suche. Das Ergebnis wäre, daß Kriege sich an Kriege reihten und die Unruhen kein Maß noch Ziel hätten.

Ist der Krieg trotzdem unvermeidlich, so muß es die Sorge des Fürsten sein, daß er seinem Lande möglichst geringen Schaden bringe, möglichst wenig Blutvergießen verursache und schnell beendigt werde. Ein Fürst aber, der der Welt dauernden Frieden und Eintracht verschafft, wird sich mit glänzenderem Ruhme bedecken, als wenn er ganz Afrika mit Waffen unterwürfe.

Wir kommen zum Schluß. Es erübrigt nur noch, die Grundsätze einer Musterung zu unterwerfen, welche Erasmus für die Gesetzgebung und die innere Verwaltung aufstellt.

Zur Gesetzgebung bemerkt Erasmus, daß derjenige Staat zu den bestregierten gehöre, der mit der geringsten Zahl von Gesetzen auskomme und die wenigsten gesetzlichen Strafen zu verhängen brauche. Straffällig werden nach einer alten Erfahrung vor allem die Müßiggänger. Diese Drohnen des Staates sind entweder vom Lande auszuschließen, wie die trägen Mönche und das zuchtlose stehende Heer, das nur einen geschäftigen Müßiggang treibt und eine Pflanzschule aller Schändlichkeiten ist, oder wie der entartete, erschlaffte und verwilderte Adel durch Heranziehung zu ehrlicher, bürgerlicher Tätigkeit für den Staat nutzbar zu machen. Die Gesetze sollen zu allgemeiner Kenntnis des Volkes gebracht werden, um Beutegierigen keine Handhabe zu bieten, Unkundige wie mit einem Netze zu umgarnen, und in deutlichen, unzweideutigen Ausdrücken abgefaßt sein, damit man der gewinnsüchtigen Menschenklasse, die sich Rechtsgelehrte und Advokaten nennen, entraten kann.[1]

Was endlich die innere Verwaltung anbetrifft, so empfiehlt Erasmus dem Fürsten erstens die sorgfältige Erledigung und persönliche Beaufsichtigung der Arbeiten, die wir mit dem Namen Kulturarbeiten zu bezeichnen pflegen. Er rechnet dazu die Erbauung von Brücken, Kanälen und Wasserleitungen, die Eröffnung neuer Verkehrswege, Regulierung der Flüsse, Errichtung von Dämmen, die Sanierung verseuchter Gegenden, Anlage von Neuanpflanzungen und Wechsel der Kulturen nach dem jeweiligen Bodencharakter. Zweitens soll der Monarch seine besondere Aufmerksamkeit dem Unterrichtswesen zuwenden, da auf der richtigen Erziehung der Jugend die größte Hoffnung des Staates beruhe, und darauf sehen, daß sowohl Knaben wie Mädchen unter der Anleitung der tüchtigsten

[1] Über die Ursachen des Hasses der Humanisten gegen die Jurisprudenz und ihre Vertreter s. L. Geiger a. a. O. S. 500 ff.

Lehrer in öffentlichen und Privatschulen sich allgemein nützliche Kenntnisse erwerben und von wahrhaft christlichem Geiste erfüllt werden. Und drittens belehrt Erasmus die Fürsten über die Grundzüge einer gesunden Finanz- und Steuerpolitik. Der Herrscher soll womöglich sein Amt unentgeltlich führen, jedenfalls aber die Höhe der Abgaben dadurch vermindern, daß er allen überflüssigen Aufwand beseitigt, kostspielige Reisen ins Ausland vermeidet, die Habgier der Hofbeamten eindämmt und seinen Hofstaat von Müßiggängern säubert. Ist eine Volksumlage unumgänglich, so sollen die geringen Leute möglichst geschont werden; denn die Reichen an Wirtschaftlichkeit zu gewöhnen, ist ein wohltätiger Zwang, die Armen aber in den Hungertod zu treiben unmenschlich und gefährlich. Unbesteuert muß alles bleiben, was auch dem niederen Volke zum Leben unentbehrlich ist, wie Korn, Brot, Wein, Bier und Tuch; Luxuswaren dagegen wie kostbare Stoffe und Edelsteine, Gewürze und Salben sind mit Steuern zu belasten.[1])

Endlich bekennt sich Erasmus zwar als Gegner der kommunistischen Ideen, auf denen Utopias Staatswesen beruht, mahnt aber doch den Fürsten, darauf bedacht zu sein, daß die Ungleichheit des Besitzes nicht zu groß werde und das Kapital des Volkes sich nicht in den Händen weniger aufhäufe.

Wir sind am Schlusse unserer Übersicht angelangt. Das Lehrgebäude des Erasmus, das wir aus verstreuten Axiomen und Thesen wieder zusammengefügt haben, hat den Fehler aller Systeme, die aus Bausteinen, welche der Gegenwart entlehnt sind, für die Zukunft errichtet werden. So stießen wir auch in dem Lehrwerke des Erasmus wiederholt auf Gedanken, die, aus der Zeit und für die Zeit geboren, ihren Wert für unsere Gegenwart eingebüßt haben. Aber daneben bleibt doch so viel Unvergängliches bestehen, daß die Institutio principis Christiani unter den bedeutendsten pädagogischen und moralphilosophischen Werken genannt zu werden verdient.

[1]) Fast klingt es wie ein Nachhall dieser Vorschläge, wenn die Reichstagskommission, die im Winter 1522 auf 1523 zur Ausarbeitung eines Entwurfs einer indirekten Besteuerung eingesetzt wurde, von dem Grundsatz ausging, die unentbehrlichen Lebensbedürfnisse unbesteuert zu lassen. Als solche betrachtete man Getreide, Wein, Bier, Zug- und Schlachtvieh, auch das Leder. Alle anderen Artikel dagegen sollten sowohl bei der Ausfuhr als bei der Einfuhr verzollt werden. S. Ranke, Sämtl. Werke II 31 ff. Daß unter diesen die Gewürze ein besonders ergiebiges Steuerobjekt werden konnten, zeigt eine ebendort angeführte Berechnung, wonach man damals in Deutschland jährlich u. a. 30000 Zentner Pfeffer und 2000 Zentner Ingwer einführte.

ÜBER EINE DEUTSCHE RHETORIK AUS DEM JAHRE 1634

Von Rudolf Windel

Das Buch, dem die folgende Besprechung gilt, trägt den langen Titel: 'Teutsche Rhetorica, Oder Redekunst, darinnen von aller Zugehör, Natur vnd Eygenschafft der Wohlredenheit gehandelt, Auch Wie dieselbe in vnsere teutsche Mutterspraeh füglichen zu bringen: Vnd bey allerhand Geist- Weltlich vnd Militärischen Verrichtungen, so wol in gebunden- als vngebundener Rede zierlichen zu gebrauchen sey, nach anleitung der berühmtesten Redner, in zweyen Büchern gezeiget wird Von Johanne Matthaeo Meyfarto, der H. Schrifft D. vnd dieser Zeit Professore der löblichen Universitet zu Erffurt. Gedruckt in Coburg in der Fürstl. Druckerey durch Johann Forckel, in Verlegung Friedrich Gruners, Buchhändlers daselbsten. Anno MDCXXXIV.' Der Verfasser, der Dichter des Liedes: 'Jerusalem, du hochgebaute Stadt', ist ein Hauptvertreter jener Unterströmung in der orthodoxen lutherischen Kirche, die dann später im Pietismus so bestimmend auf die evangelische Kirche eingewirkt hat. Er war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Als einer der ersten hat er sich gegen die Hexenprozesse gewandt.[1]) Gegen den Pennalismus auf den Universitäten richtet sich das auch kulturhistorisch nicht uninteressante Buch: 'Christliche Erinnerung von der auß den evangelischen hohen Schulen in Teutschland an manchen orten entwichenen ordnungen und erbaren Sitten vnd bey dißen elenden Zeiten eingeschlichenen Barbareyen' Schleißingen (Schleusingen) 1636. Ein zweiter Dante, beschreibt er 'Das Hellische Sodoma auß Gottes Wortt vnd Schriften, beides alter vnd newer Vätter vnd Männer' 1640 Ein Gegenstück hierzu ist 'Das Himmlische Jerusalem Oder das Ewige Leben der Churkinder Gottes. Auff Historische Weise beschrieben A. 1627'. Als feiner lateinischer Stilist zeigt er sich in seinem 'Oratorium mellificium', das für die Geschichte des lateinischen Unterrichts nicht ohne Bedeutung ist. Allen diesen Schriften ist nach der formellen Seite hin eigentümlich die Vorliebe des Verfassers für rhetorische Ausschmückung der Rede, Meyfart ist geradezu ein Fanatiker der Rhetorik. Was ich damit meine, zeigt besser als alle theoretischen Erörterungen eine Stelle des 16. Kapitels[2]) seines Himmlischen Jerusalems, wo es von den 'vberschwenglichen Wollüsten' des himmlischen Jerusalems handelt. In diesem Zusammen-

[1] Seine hierher gehörende, sehr interessante Schrift ist abgedruckt in dem Sammelwerke: 'Unterschiedliche Schrifften Von Unfug des Hexen-Processes. Zu fernerer Untersuchung der Zauberey herausgegeben von Johann Reichen Halle 1703.

[2] S. 251 ff.

hange schreibt er folgendes: 'Dieses Ort wollen wir ein wenig Fußhalten, vnd mit den Studenten vnd scharffsinnenden vnd redenden Oratoribus vns besprechen, vnd sie fragen: Wo ist nun die nachdenckliche Metonymia? Wo ist die spitzige Ironia? wo ist die liebliche Metaphora? Wo ist die weitaußsehende Synecdoche? Können auch durch derer Zierde die Wollüste des himlischen Jerusalems geschmücket werden? Wo ist die endlautende Epizeuxis? die gedoppelte Anadiplosis? die von Stuffen auff erhöhete Climax: die scharffklingende Anaphora, die verwandte Epistrophe, die reiche Symploce, die Schlangenfügige Epanalepsis, die gleichstimmende Epanodos, die widerschallende Paronomasia? Können auch durch deren Holdseligkeit die Wollüste des himlischen Jerusalems vorgestellet werden? Die Exklamation möchte helffen den Unverstand zu beklagen, die Epanorthosis die Vermessenheit zu endern, die Aposiopesis die vnmögliche Rede zu verkürtzen, die Apostrophe den ruchlosen anzuschreyen, die Prosopopoeja einen sündhaften zu beschreiben, vnd endlich die Concessio (anderer zu geschweigen) dem Chrysostomo nachzugeben, daß die Wollüste des ewigen Lebens weder mit menschlichem Verstande begriffen, noch mit menschlichen Zungen außgesprochen werden können.' Überall drängen sich ihm die Redefiguren auf, besonders liebt er die Anapher, den Kontrast, das Gleichnis, und am meisten die Häufung der Verben und Nomina. Es ist doch erstaunlich, was er oft dem Instrument der deutschen Sprache, das damals noch recht verstimmt war, für Töne zu entlocken versteht. So schildert er z. B. die Klage der Verdammten in dem 'Hellischen Sodoma'[1]) folgendermaßen: 'Behüte dich Gott, die liebliche Zierd deß Himmels — die Sonne ist gemeint —, du vortreffliches Wunderwerk der Natur, du großmächtige Königin der Wirkungen, du unerforschliches Geheimnis der Philosophen, du durchleuchtige Fürstin der Qualiteten, du unüberwindliche Kaiserin aller Creaturen, O du klare Sonn': Wir müssen, wie du jetzunder bist, dich verlassen: Und wie du durch den Willen deines Schöpffers bald seyn wirst, gar nit wissen, sondern in stetigen Finsternissen ligen. Niemand auß vnserm Mittel kan einen Tag erleben, oder mit den Augen deinem Ringeltantz zuschawen. Du bleibest zwar eine Regiererin der Gewächs, eine Vorgeherin der Planeten, eine Meisterin der leiblichen Tugenden: Aber wir können durch deine Gegenwart nicht erfrewet werden. Du wirst vielleicht die güldene Morgenröte vmb die ernewerte Erdkugel führen, vber die Berge vnnd Thaler außtheilen, durch die Länder und Provintzen schicken: Vns aber kan von diesen auch das kleinnst Stücklein nicht gewiesen werden. Behüte dich Gott du voller Mond, du Verwalter vber alle Humoren, du Triumphierer vber alle Finsternis, du Tröster der Betrübten, du Erquicker der Abgemüdeten: Von dir müssen wir vns scheiden, vnd in dem ewigen Schatten wohnen. Behüte euch Gott, ihr Fewerstralende Sternlein, ihr Carbunkel deß Firmaments, ihr Smaragden der Welt, ihr Bottschafter der Göttlichen Providentz: Wir müssen seyn von euch verwiesen, vnd müssen hinfort in der Höllischen Wüsten leben' . . .

[1]) Das Hellische Sodoma auß Gottes Wortt und Schrifften beides alter vnd newer Vätter vnd Männer 1640. T. 2. S. 103 ff.

Daß solche rhetorische Art zu sprechen und zu schreiben jener Zeit sehr fremdartig vorkam, läßt sich denken. In der Einleitung zum 'Himmlischen Jerusalem' sagt deshalb Meyfart: 'Belangend den stilum, habe ich mich keiner prächtigen Wort beflissen: denn wer sich vnterstehet Gott zu loben, suchet aber dieses, daß er durch Rhetorische Liebligkeit ihm selbst einen Antheil gewinnen wil, derselbige, so viel an ihm ist, stellet sich an Gottes Stadt. Derenthalben, wenn oratorische Arten zu reden vorkommen, hab ich mit denselbigen nichts anders gesucht, als daß Ich es dem Christlichen Leser desto deutlicher vnd verstendlicher erklären möchte. Solte dieses vnrecht seyn, so müsten die vornembsten Patres simpliciter verworffen werden, weil sie sich der Rhetorischen Art in ihren Büchern treflich beflissen.' Und in origineller Weise klagt er in seiner 'Teutschen Rhetorica'[1]: 'Es ist mir ein seltzamer Schimpff, auch gar auff öffentlicher Cantzel zugezogen worden, habe auch sonsten, wiewohl von wenigen, abträgliche Urtheil vberstehen müssen, wenn ich in Predigten vnd Schrifften, gar zu keinen Pracht vnd Lust, sondern allein den trefflichen Verstandt des Göttlichen Worts hervorzubringen, die Schändligkeit der Laster, die Schönheit der Tugenden zu erklären, die Grausamkeit der Irrhungen deß Gesetzes, die Liebligkeit der Verheißungen deß Evangelions anzudeuten, vnd das andere alles den heiligen Geist walten zu lassen, Rhetorische Art, inmassen die Propheten, Apostel, Vätter, Martyrer, Bekenner, Beichtiger vnd Prediger von Anfang gethan, gebrauchet. Sonsten wolte ich noch herrlichere Dinge der studierenden Jugend erinnern. Jetzunder muß ich an mich halten, vnd an den Verß der Poeten denken:

O Buch, nach dem dein Leser ist,
So gehets dir zu jeder Frist.
Manch Buch ist gar zu vngeschickt,
So bald ein Esel das erblickt,
An Himmel er das Buch erhebt,
Ob gleich der hohe Balcken bebt:
Manch Buch ist köstlich ausgeschmückt.
So bald ein Esel das erblickt
Er schnarcht es an mit schnödem Hohn,
Schaw hin, das ist der Bücher Lohn.'

Bei dieser Vorliebe für die Rhetorik ist es kein Wunder, daß es Meyfart Bedürfnis war, auch theoretisch seine Ansichten über diese Kunst auszuführen. So entstand sein Lehrbuch 'Teutsche Rhetorica'. In ihr zeigt sich der Verfasser ganz vom Altertum, besonders von Cicero abhängig. Wenn Moscherosch[2] in dem Gesichte Philanders von Sittewalt 'Hans hinüber, Ganß herüber' Cicero vor dem Richterstuhle des Ariovist auf Geroldseck sich beklagen läßt, daß seine herrlichen Bücher jetzt dazu dienen müßten, 'den stinkenden Käs und Butter darin zu wickeln', so teilt jedenfalls Meyfart diese Mißachtung des Redners Cicero nicht. Im folgenden gebe ich den Inhalt des doch recht selten ge-

[1] S. 228. [2] Ausg. v. J. 1627 S. 251 ff.

wordenen Buches kurz an, indem ich charakteristische Stellen wörtlich zitiere. Über die Vorrede des Verlegers, Friedrich Gruners, ist besonders zu bemerken, daß sie von einer erfreulichen Hochschätzung der Muttersprache zeugt. Gruner meint mit Recht, daß Meyfart zu denen gehöre, 'die die Federn auf Caballinische (?) Art angesetzt vnd die bißhero verborgene Wolredenheit vnserer hochlöblichen Teutschen Sprache, mit verwunderung aller ehrlichen Teutschen Hertzen, vnd hingegen höchster bestürtzung vieler außlendischer Völcker geoffenbahret vnd erwiesen'. Meyfart selbst handelt dann im ersten Teile seines Werkes zuerst vom Nutzen der Rhetorik und vom Hauptstück derselben, der Elocutio. In diesem Zusammenhange heißt es S. 63: 'Der Redner sol sich reiner Worte in teutscher Sprache befleissigen. Und zwar wie solche in den Hochmeißnischen Cantzleyen vblich sind: dargegen mit embsiger Sorge sich hütten vor dem Lateinischen, Griechischen, Frantzösischen vnd Italienischen, wofern nicht sonderbahre Vrsachen ein anders erfordern. Dem Poeten ist erlaubt, bißweilen einen Thüringischen, Fränckischen, Sächsischen Dialektum oder Mundart zu gebrauchen: Denn Rednern ist es verbotten.' Eigentlich ist ihm die Elocutio soviel wie Exornatio, und so eilt er denn, nachdem er noch einige Regeln über die Elocutio gegeben hat, zu seinem eigentlichen Thema, der Behandlung der rhetorischen Tropen und Figuren. Keine einzige wird uns geschenkt, auch Epanadus, Polyptoton, Antanaclasis und Ploce werden behandelt. Zuerst wird immer erörtert, was die Figur oder der Tropus bedeutet. Dann werden Beispiele angeführt, endlich wird hervorgehoben, wo und wie der Redner die betreffende Kunstform anwenden soll. Die Beispiele sind entnommen Cicero, Horaz — zwischen Prosa und Poesie wird nie geschieden —, Vergil, Terenz, auch, wenn auch selten, dem Homer, der Heiligen Schrift, deutschen Predigten. Die deutsche zeitgenössische Dichtung wird sehr selten herangezogen. Einmal gibt Meyfart als Beispiel der Apostrophe ein eigenes Gedicht, das auf eine verstorbene Tochter gedichtet ist und trotz aller Rhetorik tiefe Empfindung und einen großen Reichtum an Phantasie und die ganze Sprachgewalt des eigenartigen, hochbegabten Verfassers zeigt. Letztere zeigen auch die geschickten Übersetzungen der klassischen Schriftsteller. Ein Beispiel für die Paronomasia führe ich an, weil es für den deutschen Sprachforscher von Interesse ist. S. 331 heißt es: 'In Oesterreich nennt man einen Vormund einen Gerhaber, ist eben soviel als Garhaber, weil solcher des Pflegekindes Gut gar in den Händen hat. Aber Keyser Maximilian der Erste, nennete solche Gerhaber anders und sagte: Sie wehren Gernhaber.'

Der zweite Teil des Buches behandelt die Pronunciatio, 'wie man nemlich die nach Kunst abgefasten vnd stattlich gezierten Reden außsprechen vnd abhandeln sol'. Die hier gegebenen Vorschriften zeigen den erfahrenen Redner, der auch auf alle Äußerlichkeiten bei seinem Auftreten zu achten gewohnt ist. Nur einiges hebe ich hervor. S. 7 heißt es: 'Zum siebenden mag sich ein Redener trewlich hüten, daß keine angenommene vnd ihm vbel anstehende Stimmen vnd Geberden an ihm geprüfet werden. Man findet geborene Thüringer, vnd wollen reden wie die Saxen. Man findet geborne Thüringer vnd

Meißner, vnd damit jedermann ein Aug auff sie habe, sprechen sie die Diphthongen aus nach dem Geheul der Katzen, Hunde, und Wölffe.' Bei mancher der hier gebotenen Ausführungen wird man unwillkürlich an das Wort im Faust erinnert: Ein Komödiant kann einen Pfarrer lehren. Dem Äußerlichen wird sehr viel Gewicht beigelegt. Übrigens war Goethes Vater auf dem Gymnasium Casimirianum zu Coburg, wo Meyfart Rektor war, ehe er als Professor der Theologie nach Erfurt ging, vorgebildet. Meyfarts Lehrbuch hat auch wohl in erster Linie nicht Schüler der obersten Klasse des Gymnasiums, sondern Studenten im Auge. Jedenfalls wird jeder, der sich für die Geschichte der deutschen Rhetorik interessiert, gut tun, zu Meyfarts eigenartigem Buche Stellung zu nehmen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU DEM AUFSATZE VON A. DÖRING: 'EIN ZEITGENÖSSISCHES SEITENSTÜCK ZU SCHILLERS TAUCHER'

(Heft III 140 ff.)

A. Döring führt im 3. Hefte dieser Zeitschrift S. 140 ff. in eingehender Inhaltsanalyse und Würdigung das satirische Gedicht Franz von Kleists 'Nikolaus der Taucher' unter Vergleichung der Schillerschen Taucherdichtung vor. Die Entdeckung jenes Kleistschen Gedichtes ist nun freilich nur eine Nocheinmalentdeckung, da sie längst gemacht ist und von der literarischen Forschung auch längst gemacht werden mußte. Ich habe in der Monatsschrift 'Nord und Süd' LXV, 1893, S. 322—343 in dem Aufsatze 'Ein vergessener Dichter (Franz von Kleist)' eingehend über den Dichter, seine gegen Despotismus gewandte Geistesrichtung und insbesondere auf S. 324 und 331 ff. eingehend über seinen 'Taucher' gehandelt. Dort findet sich auch der von Döring noch einmal gebotene Nachweis, daß das Gedicht Schillers Quelle nicht gewesen sein könne. Auf das Kleistsche Gedicht hat im Hinblick auf Schillers Ballade schon der alte Götzinger 1863 hingewiesen. Wen die Sache an sich interessiert, der wird in meinem Aufsatz auch Hinweise auf sogar wirklich bemerkenswerte geistige Wechselbeziehungen zwischen Schiller und Franz von Kleist finden. Auf Franz mußte die literarische Forschung schon deswegen verfallen, weil gewisse Fäden von dem großen Heinrich zu Franz hinüberspinnen oder hinüberzuspinnen scheinen. So hat denn zuletzt Ernst Kayka in seiner Schrift 'Kleist und die Romantik' (Berlin 1906) stärkere Beeinflussung des jungen Heinrich durch Franz behauptet, wozu ich demnächst noch Ausführungen in Kochs 'Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte' bringen werde.

BERTHOLD SCHULZE.

EIN MAHNRUF AN GYMNASIASTENELTERN

Unter der Überschrift 'Juristenproletariat und Winkelgymnasien' erhebt Professor Krückmann in der Zeitschrift 'Das Recht (Rundschau für den deutschen Juristenstand)' ernste Klage darüber, daß von Jahr zu Jahr mehr minderwertige Elemente sich zum juristischen Studium drängen. Er fordert vor allem größere Strenge in der Reifeprüfung und verlangt einschränkende Maßregeln von obenher gegen gewisse kleine Gymnasien, die mit Rücksicht auf ihre geringe Schülerzahl und auf die Interessen des Städtchens gar zu geneigt seien, auch sichtlich unbegabten Schülern den Weg zur Universität zu ebnen. Diesen Ausführungen fügt der Herausgeber der Rundschau, Dr. Soergel, eine Nachschrift hinzu, die zunächst jene Klage als vollberechtigt nicht nur für die juristische Fakultät, sondern für die gelehrten Studien überhaupt anerkennt, sodann aber die Frage von allgemeineren Gesichstspunkten aus beleuchtet und hierbei mit den pädagogischen Sünden manches Elternhauses scharf ins Gericht geht. Wir können es uns nicht versagen, diesen beachtenswerten Mahnruf eines hochangesehenen Juristen an die Gymnasiasteneltern unseren Lesern im Auszuge mitzuteilen:

'Der Grund der bedrohlichen Erscheinung (des zunehmenden wissenschaftlichen Proletariats) liegt nur indirekt in den Gymnasien, direkt in dem Niedergang der moralischen Qualitäten der Eltern und der

Jugend. Das muß einmal offen ausgesprochen werden. Die ganze Erscheinung ist nicht eine Schulfrage, sondern eine allgemeine Entwicklungsfrage. Das Gymnasium sollte allerdings die Höhe seiner früheren Anforderungen beibehalten, nicht *multa*, sondern *multum* lehren, aber das wünscht man bzw. kann und darf man eben nicht wünschen, weil die Herren Eltern es nicht wünschen. Früher arbeiteten Eltern und Schule gemeinsam an der Ausbildung und Erziehung der Kinder. Heute wird alles von der Schule erwartet. Die 4—6 Stunden täglicher Unterricht sollen den Kindern nicht nur Wissen und Können, sondern auch Gehorsam und Pflichtgefühl, Anstand und Sitte und nicht zuletzt — Verstand beibringen. Seien wir ehrlich! Wer gibt gerne zu, daß sein Sohn infolge Faulheit oder gar Mangel an geistigen Fähigkeiten nicht vorwärts kommt? Dicht neben der vom Manne «mißverstandenen Frau» steht heute der vom Lehrer «nicht verstandene und darum falsch behandelte Schüler». Verlangen wir nicht, daß unsere mittelmäßig begabten Kinder das Gymnasium absolvieren! Vielleicht und vielfach sind sie nur für das abstrakte Studium nicht geeignet. Heraus mit ihnen aus dem Gymnasium, spätestens nach Erlangung des Einjährigen-Zeugnisses, hinein mit ihnen in einen praktischen Beruf, zur Lust und Freude, zu Nutz und Frommen der Kinder und Eltern, des Staates und der Gesellschaft! Geben wir der Schule wieder, was der Schule ist: einen strengen, zielbewußten Unterricht, der bedingt ist durch eine strenge Schulzucht. Verlangen wir überhaupt von der Schule nicht, was die heiligste Pflicht der Eltern ist, daß sie uns abnimmt die Erziehung und Beaufsichtigung unserer Kinder. Halten wir unsere Jugend fern von all den Dingen, die uns seinerzeit sehr zu unserem Vorteile unsere «altfränkischen» Eltern ferngehalten und versagt haben! Untergraben wir nicht die Autorität der Lehrer durch Eingehen auf Tadel und Klagen unserer Kinder über ihre Lehrer! Es bleibt uns immer unbenommen, solchen Klagen gegebenen Falles nachzugehen. Verlangen wir von den Lehrern nicht, daß sie unsere vielfach recht faulen, oberflächlichen und unerzogenen Kinder mit Glacéhandschuhen anfassen, daß sie ihnen den Pelz waschen, ohne daß er naß wird! Erwarten wir nicht, daß der bloße Unterricht ohne ernste, angestrengte häusliche Arbeit und Zucht genügt! Erinnern wir uns an unsere eigene Schulzeit, an die Anforderungen, denen wir genügen mußten und genügten, ohne daß wir «an Leib und Seele Krüppel» wurden. Τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν hieß es bei den Griechen, *multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit* bei den Römern. Sollte für die Lehrjahre unserer studierenden Jugend dies nicht auch das einzig richtige Leitmotiv sein? *Per aspera ad astra!* lesen wir vielfach auf den Bändern der Abiturienten. Helfen wir mit, daß diese Worte kein leerer Schall für unsere Jugend sind! Erinnern wir uns unserer Pflichten als Eltern! Werden wir wieder so 'altfränkisch' wie unsere Altvordern und Voreltern, die nach des Tages Last und Mühe ihr Glück, ihre Befriedigung in ihrer Familie, im Kreise ihrer Kinder suchten! Dann werden nicht nur die Klagen und Sorgen wegen unserer Kinder verstummen, dann werden vor allem auch die anderen bedrohlichen Erscheinungen wieder verschwinden, die einem fressenden Schaden gleich zu zehren begonnen haben auch am Marke des deutschen Volkes.' B. G.

VIERMAL ZEHN GEBOTE FÜR SCHÜLER, LEHRER, DIREKTOREN, OBERSCHULBEHÖRDEN

[Auch eine Althoff-Erinnerung]

Von Paul Cauer

Der Verfasser bittet den zuversichtlichen, stellenweise kecken Ton zu entschuldigen, in dem die nachstehenden Aufzeichnungen gehalten sind. Er ergab sich aus der vorgeschriebenen Form der Zehn Gebote, die für vorsichtige Einschränkungen wie für Wendungen der Höflichkeit keinen Raum ließ. Dafür gab sie wirksame Anregung, das, worauf es dem improvisierten Gesetzgeber anzukommen schien, knapp und deutlich zu sagen.[1])

I. Zehn Gebote für Schüler

1. Was du zu Hause, vor Vater und Mutter, nicht tun und sagen würdest, halte auch in der Schule nicht für anständig.
2. Du darfst nicht dasitzen und denken: 'Soll mich doch wundern, was er mir beibringen wird'.
3. Du sollst nicht meinen, du habest guten Willen bewiesen, wenn du sagst: 'Ich möchte gern'.
4. Du sollst nicht raten; das ist nicht viel besser als lügen.

---

[1]) Ein Jahr ehe ich auf meinen gegenwärtigen Posten, als Provinzialschulrat in Westfalen, berufen wurde, hatte am 16. Juni 1904 in Düsseldorf, wo ich Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums war, der verstorbene Ministerialdirektor Althoff ein längeres Gespräch mit mir, das zu dem Auftrage führte, Forderungen und Wünsche, die für das innere und äußere Leben der höheren Schulen meiner Ansicht nach erfüllt werden müßten, in knapper Form zu Papier zu bringen, in 'Zehngeboten', denen jedoch eine Erläuterung beigefügt werden dürfe. Es traf sich, daß für meine eigenen Primaner eine gerade so bezeichnete Auswahl von Regeln, die aus unserm Zusammenleben erwachsen waren, schon seit Jahren vorlag (inzwischen sind sie auch öffentlich mitgeteilt in der Schrift 'Zur freieren Gestaltung des Unterrichtes', 1906, S. 45). Diese durch Streichung und Ergänzung so umzugestalten, daß sie sich allgemein auf Schüler bezogen, war nicht allzu schwer. Dagegen wurde es mir bei kurzer Überlegung klar, daß es unmöglich sei, alles, was sonst zu sagen war, in denselben Rahmen zu fassen. So entstanden drei weitere Gruppen, die, weil die Gegenstände mich oft beschäftigt hatten, schnell niedergeschrieben und eine Woche nach jenem Gespräch abgeschickt werden konnten. Dieser vierfache Dekalog mit dem kurzen Vorwort und mit den Erläuterungen ist hier wörtlich so, wie Althoff das Ganze damals zu lesen bekam, abgedruckt; nur an zwei oder drei Stellen sind kleine Flüchtigkeiten des Ausdruckes verbessert worden.

5. Du brauchst dich nicht zu schämen, wenn du etwas nicht verstanden hast; nur wenn du es nicht merkst und nicht sagst, bist du zu tadeln.
6. Du sollst dich nicht fürchten etwas Falsches zu sagen. Wer irre geht und sich dann zurechtfindet, lernt am besten die Gegend kennen.
7. Du sollst dich wundern. Davon geht aller Fortschritt in der Erkenntnis aus.
8. Du sollst Verbindungslinien ziehen. Eben das haben Archimedes und Kolumbus getan.
9. Während des Lesens sollst du dir einbilden, du wärest selber dabeigewesen.
10. Du sollst aus den Teilen das Ganze, aus dem Ganzen die Teile verstehen.

Daß in der Schule im großen wie im kleinen, in der Behandlung von Stuben und Geräten wie in bezug auf Ehrbarkeit und Aufrichtigkeit, eine andere Moral gelte als zu Hause, ist den Jungen eine fast natürliche Anschauung; diese zu bekämpfen kann der Lehrer viel helfen, indem er ihnen in Haltung und Rede menschlich nahe tritt. Manchen Predigern muß man nachsagen: 'sie reden immer nur die Sprache des Landes Kanaan'. Das Entsprechende gibt es bei uns, und es ist hier ebenso tödlich. — Nr. 2—5 wenden sich gegen die verschiedenen Grade von Schlaffheit und Gleichgültigkeit. Auch Eifrige überlegen wohl bei einer Frage: 'Was für eine Antwort meint er?' Vielmehr sollen sie den Inhalt der Frage auffassen und danach selber die Antwort bilden. An der Unsitte sind aber manchmal die Lehrer selbst schuld, indem sie mit engem Blick auf eine bestimmte Antwort lossteuern und es nicht verstehen, eine halbrichtige oder bei ungeschickter Form inhaltlich brauchbare auf den rechten Weg zu lenken. Wenn der Gefragte schweigt, heißt es wohl gar einmal: 'Nun, das kannst du doch schon raten'. Wer rät, hofft zu täuschen. Etwas ganz anderes ist es, aus Merkmalen durch bedächtiges Folgern eine vernünftige Vermutung ableiten.

Die zweite Hälfte gilt mehr den älteren Schülern. Nr. 6 will Mut machen, mit dem Denken zuzugreifen. 7 gründet sich auf Platons Ausspruch, den der Primaner im Wortlaut festhalten soll: *Μάλα φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν· οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη.* Der Lehrer mag bei geeigneter Gelegenheit zur Verwunderung anregen: 'Hat hier niemand etwas zu fragen?' Auch für 8 kann durch Übung viel geschehen, indem die Schüler bei einer neuen Beobachtung oder Erfahrung aufgefordert werden, nachzudenken, ob ihnen nicht etwas einfällt, was Beziehung dazu hat. — Nr. 9 und 10 handeln von der Art zu lesen, nicht nur in fremder Sprache Geschriebenes, sondern auch Deutsches. 10 geht auf das Grundverfahren alles philologischen Denkens: aus den einzelnen Worten, Satzteilen, Sätzen die Gesamtvorstellung aufzubauen, dann aber von ihr aus zu entscheiden, was die einzelnen Glieder in diesem Zusammenhange bedeuten. Ein im Grunde irrationales Geschäft, das eben deshalb so geeignet ist, den Verstand, der im Leben viel Irrationales erfassen muß, auszubilden.

II. Zehn Gebote für Lehrer

1. Du sollst nicht sagen 'das Schülermaterial'.
2. Wenn die Jungen einmal ganz besonders dumm, faul oder ungezogen sind, so frage dich: 'Wo steckt der Fehler, den ich gemacht habe?'
3. *Rem tene. verba sequentur.*
4. Du sollst bei den Schülern Anschauungen ohne Namen höher schätzen als Namen ohne Anschauungen, einen selbständigen Irrtum lieber hören als eine nachgesprochene Richtigkeit.
5. Alles verstehen, aber nicht alles verzeihen!
6. *Medio tutissimus ibis*: so darfst du beim Zensurenschreiben nicht denken.
7. *Metuant, dum ne oderint!*
8. Du sollst nicht vergessen, daß das eigentliche Innenleben der Klasse wie des einzelnen Schülers ein verborgenes ist; und doch müßte es gelingen, hierauf Einfluß zu gewinnen.
9. Du sollst von den Schülern nichts verlangen, was du nicht selber leistest.
10. Sei tadellos korrekt in allen amtlichen Beziehungen, aber freue dich, daß du noch etwas anderes bist, als Beamter.

Ein großer Teil aller menschlichen Verkehrtheit rührt daher, daß man die Mittel als Zweck behandelt. Der Geizige, der Büchernarr sind Beispiele. So wird dem Lehrer, wenn er in seinem Berufe untergeht, die eigene Tätigkeit zur Hauptsache, die Klasse das Material zur Verwirklichung der Unterrichtszwecke. Auf den Ausdruck käme nicht viel an, wenn sich nicht eine lieblose und philiströse Auffassung darin verriete. Die Schüler, die lebendigen Menschen, die vor dir sitzen, geben allein den Zweck ab; alles andere, dich selbst einbegriffen, ist Mittel.

Nr. 3 könnte auch heißen, wie Lehrs in seinen Zehn Geboten für Philologen gesagt hat: 'Du sollst den Namen Methode nicht unnützlich führen'. Deren Kultus in den letzten zwanzig Jahren hat uns arg heruntergebracht. Aus wissenschaftlicher Durchdringung des Stoffes soll das Lehrverfahren hervorwachsen, nicht als ein fertiges auf den Stoff angewandt werden. Damit verträgt es sich sehr wohl, daß der Lehrer im voraus überlegt, wie er das, was er wissenschaftlich beherrscht, nun den Schülern an den Verstand bringen will. Im ganzen wird in den unteren Klassen das didaktische Element seiner Tätigkeit mehr hervortreten, in den mittleren das disziplinarische; in den oberen herrscht dann aber die Wissenschaft. — Daß Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vorträgt, gilt doch nur für den gereiften Menschen. In den Schülern ringt noch der werdende Gedanke nach Ausdruck; wenn dieser fehlt oder verfehlt wird, soll der Lehrer freundlich zu Hilfe kommen (4).

Nr. 5—7 wenden sich gegen Ängstlichkeit und Schwäche. 5 könnte auch so lauten: 'Wenn du eine Ungehörigkeit milde beurteilst, denke nicht, daß du sie auch so behandeln dürfest; und wenn du sie äußerlich streng behandelst, laß dich nicht verleiten, auch bei dir selber so wichtig darüber zu denken'. — Für Zensuren hat man fünf Prädikate; tatsächlich werden aber fast nur Nu-

ancierungen des mittelsten gegeben. Hier ist die Scheu vor entschiedener Anerkennung ebenso stark und gewiß ebenso schädlich wie die vor entschiedenem Tadel. Wenn ein Junge alle schriftlichen Arbeiten genügend geliefert und im Mündlichen sich erfreulich betätigt hat, so gib ihm getrost 'Gut'. Die Summierung menschlicher Leistungen ist keine mathematische Aufgabe; da gilt wieder das Irrationale.

Wenn 7 vor bewußtem Werben um die Liebe der Schüler warnt, so möchte auch 8 nicht etwa dazu verführen. Und doch bleibt nach dieser Seite ein höchstes Ziel der Einwirkung. So viel wird ja ein energischer Lehrer unschwer erreichen, daß die mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Jungen sich in dem Vorstellungskreise bewegen, den die Schule vorschreibt; aber es geht ihnen nicht an die Seele, sie sind innerlich nicht gepackt und finden den Griff nicht, um die nachgesprochene theoretische Moral in die einzelnen Fälle der Praxis überzuführen. Geht es doch sehr vielen Erwachsenen ebenso; der Vergleich des Philosophen mit einem Wegweiser, der anderen die Richtung angibt ohne selbst dorthin gehen zu können, ist bekannt. Dafür nun, daß der Lehrer ein Wegweiser werde, der mitgeht, enthält das in 9 Geforderte die notwendigste Vorbedingung; aber dies ist noch nicht alles. Die Schüler müssen sehen und glauben, daß in dem Lehrer nicht nur Denken und Sprechen, sondern auch Denken und Tun übereinstimmen. Das erst steckt an, dem Gebenden wie dem Empfangenden unbewußt. Solche Erzieher sind freilich selten; es ist aber schon etwas wert, wenn jeder Knabe oder Jüngling einmal einen erlebt. Das kann auch der Mathematiker sein, nicht bloß der Religionslehrer, und der freisinnige Religionslehrer so gut wie der streng gläubige. Auf den Inhalt der Überzeugung kommt es viel weniger an als darauf, daß sie die Kraft hat, das Leben zu durchdringen.

Daß Wissenschaft treiben und lehren eine edlere Beschäftigung ist als Rechnungen prüfen, Formulare entwerfen, Gesetzesparagraphen anwenden, versteht sich für dich, der du Lehrer geworden bist, von selbst. Aber du darfst die geringe Schätzung der Formalitäten nicht dadurch äußern, daß du sie vernachlässigst. Je mehr das geschieht, desto fühlbarer wird, daß sie in einem großen Organismus, auch der Schule, eben doch unentbehrlich sind, desto einflußreicher werden deshalb diejenigen, deren Beruf es ist, das Getriebe der Verwaltung in Gang zu halten: Juristen und Subalternbeamte. Du solltest lieber zeigen, daß du das, was für andere den Hauptinhalt der täglichen Arbeit ausmacht, nebenbei auch noch leisten kannst. Du widersprichst dir übrigens selbst: nimmst es übel, wenn von dir amtliche Korrektheit gefordert wird, und verlangst dann doch als Beamter zu gelten und in amtlichen Ehren anderen gleichgestellt zu werden (10). Laß doch die öde Standesheberei; sei zu stolz, um den eigenen Wert nach fremdem Maßstab zu bestimmen. Im Staate werden die Vertreter von Macht und Recht, Soldaten und Juristen, immer die ersten Plätze einnehmen. Im Staate! Aber ist denn der Staat das Höchste der Menschheit? In seiner Rangordnung ist dir nur eine 'vierte Klasse' zugänglich; als Gelehrter und Erzieher, als Mensch kannst du erster Klasse sein.

III. Zehn Gebote für Direktoren

1. Du darfst nicht denken, es sei deine eigentliche Aufgabe, darüber zu wachen, daß die Anordnungen der vorgesetzten Behörde ausgeführt werden.
2. Freue dich, wenn du der Vertraute deiner Lehrer sein kannst; aber hüte dich vor Vertraulichkeit.
3. Man muß die Menschen besser behandeln als sie es verdienen.
4. *Fortiter in re, suaviter in modo!* Wenn dir aber von den Göttern das Charisma der Grobheit verliehen ist, so mache auch davon verständigen Gebrauch.
5. Bei Verteilung der Aufgaben im Kollegium nimm auf persönliche Wünsche Rücksicht; aber laß bei dir und anderen keinen Zweifel, daß die sachliche Rücksicht immer vorangeht.
6. Immer anhören und ausreden lassen! Aber dann tun, was du für recht hältst.
7. Neuerungen magst du lieber beschließen lassen als anordnen. Die Verantwortung liegt immer bei dir.
8. Bei Versetzungen hüte dich vor jener Milde, die in ihren Folgen zur Grausamkeit wird.
9. Laß deinen Schuldiener nicht Herr über dich werden.
10. *Directorem pedanticum esse minime decet, simulare non dedecet.*

'Ich werde mich hüten, Direktor zu werden; weiter nichts zu sein als ein Puffer zwischen Schülern und Lehrern und Eltern, Patronat und Aufsichtsbehörde.' So sagte einmal ein älterer Professor. Er hatte doch nicht ganz recht. Das Bild paßt; ist aber ein solcher Puffer recht elastisch und vernunftbegabt, so kann er durch Auffangen, Abschwächen, Ablenken, Weitergeben der Stöße, die ihn treffen, manches Gute wirken. So z. B. wenn es gilt, Beschwerden zu erledigen von Schülern über Lehrer, oder von Eltern über Lehrer, oder von Kollegen gegeneinander. Das ist keine angenehme, doch eine lohnende Aufgabe. Viel ist schon getan, wenn du jeden ruhig anhörst und zu verstehen suchst; das gibt ihm eine Genugtuung und macht ihn für die Entscheidung, die dir zuletzt freilich nicht erspart bleibt, empfänglicher. Nur anonyme Beschwerden oder solche, bei denen der Klagende beansprucht ungenannt zu bleiben, sollst du abweisen. In dieser Beziehung Eltern und Lehrer an gegenseitiges Vertrauen zu gewöhnen, ist nicht leicht, wird aber allmählich gelingen.

Überhaupt: nur mit loyalen Mitteln wirken! In der Politik, auch der parlamentarischen, mag es anders sein; Wissenschaft aber und Erziehung sind Gebiete sittlicher Art, in denen kein unreines Motiv gelten darf. Für den unmittelbaren Erfolg mag es ja manchmal vorteilhaft sein, wenn du dich an die Schwächen des anderen statt an seine guten Seiten hältst; auf die Dauer aber ist der Schade doch größer als der Gewinn. An diesen Grundsätzen halte auch da fest, wo du selbst in unschöner Weise angegriffen werden solltest; du bist

der Höhere und hast den Ton zu bestimmen. Nur wenn du die Fähigkeit hast grob zu sein, naiv grob, herzerfrischend, so darfst du es gelegentlich einmal werden. Ist dir aber diese Gabe versagt, so suche sie nicht zu erzwingen; jeder kann nur innerhalb seiner Natur wirken.

Nr. 5—7 sind Anwendungen des Gedankens, daß der Direktor nicht gut tut, das Verhältnis des Vorgesetzten hervorzukehren; der eigentliche Segen des Lehrens und Erziehens ruht auf dem, was selbständige Männer in freier Betätigung eines inneren Berufes schaffen. Im Hintergrunde mag jenes Verhältnis wirken: wer die Verantwortung hat, muß, wenn es darauf ankommt, die Entscheidung treffen können. Das gilt auch bei den Versetzungen (8). Daß dabei der Direktor immer und notwendig die mildere Ansicht vertrete, ist ein in Lehrerkreisen verbreiteter Irrtum. Er weiß doch so gut wie andere, daß ein laxes Verfahren sich im nächsten Jahre am einzelnen wie an der ganzen Klasse rächt. Und er hat mehr als die anderen Ursache, die Funktion der Schule in Staat und Gesellschaft ins Auge zu fassen: wie es ihre Pflicht ist, soviel an ihr liegt zu verhüten, daß unbegabte Söhne wohlhabender Familien zum Studium und auf den Weg zu führenden Stellungen kommen.

Was für den Direktor notwendiger sei, Verwaltungstalent oder wissenschaftliche Bedeutung, ist eine ernste Frage, die nur auf Grund reicher Beobachtung entschieden werden könnte. Fast möchte ich das zuerst Genannte für wichtiger halten, so ungern ich das ausspreche. Je größer die Anstalt ist, desto mehr bedarf es an ihrer Spitze nicht des feinsinnigen Gelehrten, sondern des kraftvollen Regenten. Sollte da der französische Brauch, der Verwaltung und wissenschaftliche Leitung trennt, vielleicht doch sein Gutes haben? Daß unsere Einrichtungen nicht vollkommen sind, zeigt sich am deutlichsten in der halb komischen, halb traurigen Wichtigkeit, die an manchen Orten der Pedell zu gewinnen weiß (9). 'Wer meine Fehler überträgt, ist mein Herr, und wenn er mein Diener wäre', sagt Goethe. Der Direktor braucht nur ein wenig unpraktisch, ein wenig bequem zu sein, so hat der Schuldiener, der immer zur Stelle, immer gefällig ist, immer Rat weiß, den Punkt, an dem er einsetzt, um seine Herrschaft zu gründen. — Also soll der Direktor ein Pedant sein? *Εὐφήμει!* Aber er soll so handeln können, als ob er es wäre (10). Und das übrigens nicht bloß in bezug auf die Hausordnung.

IV. Zehn Gebote für Oberschulbehörden

1. *Πρῶτον τὸ μὴ βλάπτειν.*
2. *Men, not measures!*
3. Allgemeine Lehrpläne für ein ganzes Land sind heute ein notwendiges Übel. Sorgt dafür, daß in ihrem Inhalt die Notwendigkeit erkennbar sei, und sucht das Übel so weit es angeht zu mildern.
4. Bedenkt, daß ihr den Lehrern nicht bloß zur Aufsicht, sondern auch zum Schutze gesetzt seid.
5. Ihr sollt euch nicht fürchten: nicht vor Publikum, Presse, Abgeordneten, doch auch nicht vor der Masse derer, die euch unterstellt sind.

6. Ihr sollt diejenigen nicht schlecht behandeln, die berufen sind eure Autorität zu vertreten.
7. Ihr sollt nicht nur Lehrer zu Verwaltungsbeamten, sondern auch wieder Verwaltungsbeamte zu Lehrern berufen.
8. Ihr sollt nicht der Gottheit opfern, von der die Alten gesagt haben: *Πασῶν θεῶν δυνατωτάτη ἡ Κοννεξιών.*
9. Ihr sollt unbequeme Tüchtigkeit höher schätzen als gefügige Mittelmäßigkeit.
10. Ihr sollt das Recht in Anspruch nehmen, Menschen, Aufgaben, Leistungen unterscheidend zu bewerten.

Wenn schon das wirtschaftliche Leben ein zartes und eigenwilliges Ding ist, leichter zu stören als zu leiten, so erst recht das geistige. Versuche direkten Eingreifens bringen oft eine ganz andere Wirkung hervor, als beabsichtigt war. Deshalb ist der alte medizinische Grundsatz — *Primum non nocere* — an die Spitze gestellt. In den Persönlichkeiten liegt beim Lehrberuf alles; diese herauszufinden und zu voller, freier, freudiger Tätigkeit zu bringen ist die eigentliche Aufgabe. Im Prinzip wird das ja auch anerkannt; kommt aber einmal ein Vorschlag, etwas Neues zu versuchen, irgendwo von der Norm der Lehrpläne zugunsten eines eigenartigen didaktischen Gedankens abzuweichen, so wird doch in erster Linie die Unbequemlichkeit empfunden, die daraus der Verwaltung erwächst. Auch macht sich die Sorge vor der öffentlichen Kritik, gerade vor der unverständigen, gar zu leicht geltend.

Vor dieser und anderen Rücksichten warnt Nr. 5. Der Satz berührt aber auch den bedenklichen Einfluß, den die Scheu vor den lauten Kundgebungen der Lehrer selbst auf die Entschlüsse der Verwaltung geübt hat. Gewiß gab es vor 1892 viele Härten in bezug auf Gehalt und Beförderung; tüchtige Männer waren durch Unachtsamkeit, infolge zufälliger Umstände zurückgeblieben. In anderen Fällen war jedoch das Zurückbleiben kein Zufall, sondern die Folge geringerer Tüchtigkeit und unzureichenden Könnens. Es wäre das Richtige gewesen, vorhandene Härten zu beseitigen, für die Folgezeit eine regelmäßige Beförderung zu sichern und doch die Möglichkeit diskretionären Eingreifens zu behalten. Statt dessen wurde alles gleichgemacht: unfähige Lehrer, die mit gutem Grunde zurückgehalten worden waren, wurden in großen Sprüngen befördert, unbrauchbare Kandidaten, die man glücklich zu der Erkenntnis gebracht hatte, daß sie keine Aussicht auf Anstellung hätten, erhielten plötzlich ein verbrieftes Recht darauf, bildeten Jahre lang einen Hauptteil des Ersatzes und hemmten so den jungen, tüchtigen Nachwuchs; solche Lehrer aber, die noch kurz vorher wegen mehr als gewöhnlicher Leistungen befördert worden waren, mußten es erleben, nun umgekehrt hinter ihre Kollegen zurückgeschoben zu sein. Der verstorbene Minister D. Bosse hat selbst einmal den Ausdruck gebraucht, man dürfe nicht eine Prämie auf Mittelmäßigkeit und Bequemlichkeit setzen: hier war es und ist es geschehen. Man kann geradezu sagen: eine demokratische Anschauung ist seit 1892 zur Herrschaft gekommen, wonach es Unterschiede der Tüchtigkeit und des Verdienstes nicht gibt noch geben darf.

Es berührt eigentümlich, in einem altmonarchischen Staate, dessen höchste Beamte jeden persönlichen Zusammenhang eines Untergebenen mit der gefürchteten Partei als schwere Schuld verdammen, doch in der von der Regierung selber eingeführten Organisation des Beamtentums das sozialistische Lohnprinzip verwirklicht zu sehen. 'Den Teufel spürt das Völkchen nie, und wenn er sie beim Kragen hätte.'

Ein sehr guter Gedanke ist es, neuerdings auch praktisch mehrfach angewandt, daß jüngere Lehrer als Hilfsarbeiter in die Verwaltung berufen werden (7). Nur müßten sie dann in der Regel zunächst wieder zur Lehrtätigkeit zurückkehren, nicht sogleich in der Verwaltung festgehalten werden. Geschieht dies, so geht der eigentliche Gewinn, daß zwischen Schulpraxis und Schulregiment ein Austausch von Anschauungen und damit eine bessere Verständigung herbeigeführt werden sollte, wieder verloren. Schulräte aber, die auf diesem abkürzenden Wege emporgekommen wären, würden zwar recht bequeme Organe für die Verwaltung sein, deren Intentionen sie genau kennten, würden aber, da sie der Praxis frühzeitig entzogen wären, im Laufe der Jahre wenig Fühlung mit ihr und wenig Einfluß haben und im wesentlichen nur eine formelle Kontrolle ausüben können. Wird dies beabsichtigt, um den einzelnen Anstalten größere Bewegungsfreiheit zu verschaffen, so ist das Verfahren konsequent gedacht. Doch bedarf es einer Verminderung des Einflusses der Provinzialschulräte vielleicht gar nicht mehr; er ist schon jetzt, infolge der allgemeinen Zentralisation, viel schwächer als vor zwanzig Jahren. Das Beste, was ein Schulrat heute wirken könnte, ist, daß er der erfahrene, freundschaftliche Berater der Direktoren seines Bereiches wäre. Dazu aber gehört wieder notwendig, daß er selber — nicht zu kurze Zeit und nicht bloß an einer kleinen Schule — Direktor gewesen ist.

Die Anstalten, die ein Schulrat in seinem Dezernat vereinigt, bilden, zumal in den größeren Provinzen, wo sie hier und da zerstreut liegen, bloß eine begriffliche Einheit. Dagegen jede einzelne Schule ist eine lebendige Einheit, die deshalb auch eines lebendigen Hauptes bedarf. Der Direktor hat die Autorität der Unterrichtsverwaltung gegen Schüler, Lehrer, Eltern, städtische Behörden zu vertreten; er kann dadurch, daß er nach all diesen Seiten in fortwährendem, unmittelbarem Verkehr steht, überaus segensreich wirken. Und daß er es tue, ist nicht nur eine schöne Zugabe, die entbehrt werden könnte, sondern ist notwendig. Deshalb sollte das Amt und die Stellung des Direktors wieder gestärkt, auch materiell besser ausgestattet werden (6). Bei den wiederholten Neuordnungen des Gehaltswesens sind die Direktoren schlecht gefahren, u. a. auch dadurch, daß in ihrer Besoldung der Unterschied zwischen großen und kleinen Schulen fast ganz verschwunden ist. Die Leitung einer Anstalt von 120 und die einer solchen von 720 Schülern sind so gut wie zwei verschiedene Aufgaben; wie die eine einen ganz anderen Aufwand von Zeit und Kraft erfordert, so sollte sie auch, wie dies früher war, in der Honorierung der Arbeit hervorgehoben werden.

Wenn ich mit diesem Wunsche zu der anscheinend überwiegenden Mei-

nung des höheren Lehrerstandes in Gegensatz trete, so gilt dies noch mehr von dem damit zusammenhängenden, doch auch in sich allein begründeten, daß es wieder möglich werden muß, abweichend von den strengen Gesetzen der Anciennität einen Lehrer zu befördern. Unentbehrlich sind solche Ausnahmen besonders für kleine, ungünstig gelegene Schulen, an denen es gegenwärtig immer weniger gelingt, tüchtige Kräfte in das Kollegium zu bekommen; denn den Tüchtigen, den man dort brauchen könnte, mag man doch nicht — wie zur Strafe — von einem Platz, wo er lieber ist, wegnehmen. Und wie viel kann ein einziger Hecht im Karpfenteiche Gutes stiften! Davon wollen aber die Lehrer nichts hören und malen sich ein Schreckbild von materieller und moralischer Abhängigkeit aus, die dann entstehen würde. Ich teile diese Besorgnis nicht, glaube vielmehr, daß es zur Zeit unserer Väter mehr selbständige Naturen und ausgeprägte Charaktere im höheren Lehrerstande gegeben hat als jetzt unter dem Schutze des Anciennitätsprinzipes. Etwas Wesentliches kann aber die Unterrichtsverwaltung selbst beitragen, um die Bedenken gegen größere Vollmacht, mit der sie ausgestattet werden soll, zu zerstreuen: wenn sie nicht nur prinzipiell, sondern auch durch die Tat außer Zweifel stellt, daß Beförderung nur nach Tüchtigkeit erfolgt, ohne Anteil persönlicher Gunst, ohne Rücksicht auch auf die politische Haltung eines Lehrers. Indem sie diesen Grundsatz (8. 9) aufs strengste durchführt, wird die Regierung mit innerem Recht und dann auch mit äußerem Erfolg die Macht wieder in Anspruch nehmen können (10), die sie vor zwölf Jahren freiwillig aus der Hand gegeben hat und deren sie zum Heile des ganzen Schulwesens bedarf. Die Aufgabe, hier zu helfen, ist zur Zeit dringender als jede Verbesserung der Lehrpläne

Düsseldorf. 22. Juni 1904.

NACHWORT

— — und muß in Amt und Wissenschaft
wie immer protestieren.

Das Verhältnis zwischen Direktor und Lehrern wird zurzeit in der Fachpresse vielfach erörtert. Man verlangt in Preußen nach einer neuen Dienstordnung, die, an Stelle der bisherigen provinziellen Instruktionen, für die ganze Monarchie zu erlassen wäre und veränderten Zuständen, freier gewordenen Anschauungen Rechnung zu tragen hätte. Wie wird die Unterrichtsverwaltung sich dazu stellen? Soll uns, wie neuerdings in mehreren Fällen, ein fertiger Beschluß von der Zentralinstanz aus überraschen? oder wird man weiter zögern, weil man sich nicht entschließen mag, den Lehrern fester umgrenzte Rechte und ein größeres Maß eigener Verantwortung zu verleihen? Eben jetzt ist — durch Königlichen Erlaß vom 7. Juni — für den preußischen Staat eine Reform der gesamten inneren Verwaltung angeordnet worden; vielleicht bietet sie den Rahmen, in dem auch die Hoffnungen der Schule auf eine selbständigere Organisation ihres großen und wichtigen Arbeitsgebietes befriedigt werden sollen.

Zu lange fortgesetzte, allzu vorsichtige Zurückhaltung hat doch ihr Bedenkliches. In den Fortschritten, die in der Stellung des höheren Lehrerstandes

bei uns bisher gemacht worden sind, hatte leider die Regierung auf die Initiative verzichtet, hatte sich von Konzession zu Konzession drängen lassen und war schließlich, diesem Drängen weichend, weiter getrieben worden, als die Volksvertretung selber mitzugehen für zulässig hielt. Möchte in bezug auf eine neue Instruktion für Direktoren und Oberlehrer dieses Verfahren sich nicht wiederholen, vielmehr der an sich berechtigte Wunsch nach klaren, dem Bedürfnis der Gegenwart angemessenen Bestimmungen in einem Zeitpunkte erfüllt werden, in dem die Regierung noch Herrin ihrer Entschlüsse und dadurch vor der Gefahr gesichert ist, unter äußerem Druck zugleich mit manchen altväterischen Vorschriften, die nach amtlicher oder gar außeramtlicher Bevormundung schmecken, auch solche Einrichtungen abzuschaffen, die für das gedeihliche Zusammenwirken des Organismus, den jede höhere Schule darstellt, unentbehrlich sind.

In der Tat, eine schwere Aufgabe, hier die rechte Mischung zu treffen. Höchst willkommen alles, was dazu dienen kann, in den Mitgliedern eines Kollegiums das Bewußtsein zu stärken, daß die Sache der Anstalt, an der sie arbeiten, zugleich ihre Sache ist. Aber verhängnisvoll wäre es, wenn, um dies zu erreichen, die Stellung des Direktors herabgedrückt würde. Zur Zeit der alten Gelehrtenschulen mit ihrem einfacheren Lehrplan mochte es angehen, daß der Rektor ohne stärkeres Eingreifen die für gemeinsame Tätigkeit notwendigen Veranstaltungen traf. Die immer komplizierter gewordenen Systeme, in denen heute auf Grund mühsamer Berechnung Lehrfächer und Unterrichtsstufen aneinandergepaßt sind, verlangen in erhöhtem Grade die ordnende, bald anspornende, bald mäßigende, überall ausgleichende Wirksamkeit eines selbständigen, seiner Verantwortung bewußten Leiters.

Weshalb gerade in diesem Augenblick die vorstehende kleine Arbeit — 'Strafarbeiten' nannte man dergleichen wohl scherzhaft in dem Kreise um Althoff — der Öffentlichkeit übergeben wird, bedarf keiner weiteren Erklärung. Manches, was darin gesagt ist, würde ich heute anders sagen, dies und jenes auch etwas anders ansehen. Der Begriff des Schulaufsichtsbeamten ist mir, seit ich selbst seine Pflichten zu erfüllen habe, inhaltvoller geworden; der Gedanke, daß sich auch unter gegenwärtigen Verhältnissen von solcher Stelle aus Nützliches wirken lasse, hat an Kraft und Glauben gewonnen. Aber die Grundanschauung, die ich damals dem nun verstorbenen machtvollen Gestalter unseres höheren Unterrichtswesens vortragen durfte, ist dieselbe geblieben. Und mit dieser Grundanschauung die bestimmte Überzeugung, daß das Amt eines Direktors mehr innere Notwendigkeit besitzt als das des Schulrates, wie es denn auch mit einer viel größeren Last ununterbrochener Arbeit, unmittelbarer und persönlicher Verantwortung ausgestattet ist. Schwächt man diese Stelle, so müssen, da der Betrieb mit seinen Forderungen, Schwierigkeiten, Reibungen doch nach wie vor derselbe bleibt, die Anlässe zu vermittelndem oder entscheidendem Eingreifen der Aufsichtsbehörde immer zahlreicher werden, es wird mehr als bisher vom Bureau aus regiert werden; vollends so, wenn die Absicht, von der man sprechen hört, wirklich bestünde und nun auch ausgeführt würde, die höheren Lehranstalten für die Verwaltung nicht mehr nach Provinzen, son-

dern, unter entsprechender Vermehrung der Schulräte, nach Regierungsbezirken zusammenzufassen. Und noch eine andere üble, gerade für die Lehrer sehr empfindliche Folge müßte sich ergeben.

Eine Verminderung der Befugnisse des Anstaltsleiters würde diejenigen Direktoren am wenigsten treffen, vor deren allzu kraftvollem Wesen die Lehrer zu schützen doch die eigentliche Absicht wäre. Der Nervenstarke, der Brutale setzt sich überall durch, auch wenn ihm keine im voraus festgestellte Autorität zu Hilfe kommt; deren bedarf der Zartfühlende, der Rücksichtsvolle. Und so wäre zu fürchten, daß eine Schwächung der amtlichen Autorität des Direktors diesen Posten für feinfühlige Naturen immer weniger begehrenswert, ihn mehr als jemals früher zu einer Domäne für Herrschsucht und Rücksichtslosigkeit machen würde. Die neue Besoldungsordnung strebt ja für das ganze Beamtentum dem — ob auch ungewollten, doch unausweichlichen — Ziele zu, daß bei Besetzung der Stellen von Vorstehern und Vorgesetzten die Auswahl auf den Kreis derer beschränkt werde, die kinderlos oder wohlhabend sind. 'Plutokratischen Bureaukratismus' nennt es Graf Posadowsky in der Rede, die er jüngst auf dem evangelisch-sozialen Kongreß gehalten hat. Wenn jetzt für das höhere Lehramt Instruktionen erlassen werden, die dem Leiter einer Schule diejenige Macht, deren Anwendung täglich und stündlich der Dienst von ihm fordert, nicht von amtswegen zugestehen, sondern ganz und gar sich selber zu erwerben anheimgeben, so wird solche Stellung zwar den eitlen Streber, der sich des Platzes an der 'Spitze' freut, auch ferner locken, der Kreis tüchtiger Männer aber, die geeignet und bereit sind eine so schwere Aufgabe zu übernehmen, wird enger und enger gezogen. Das Erwünschteste bleibt doch immer, daß vornehme Gesinnung und geistige Überlegenheit unwillkürlich Einfluß gewinnen und eine wenig hervortretende, doch um so sicherer wirkende, willig aufgenommene Herrschaft üben. Aber gerade solche Naturen, die dazu imstande wären, pflegen eher bescheiden als zuversichtlich von sich selber zu denken; sie würden in Zukunft noch mehr als schon jetzt sich besinnen, ob sie eine Berufstätigkeit, die ihnen tägliche, sichere Freude bringt, dabei zu edlem Lebensgenuß und wissenschaftlicher Arbeit Muße gewährt, aufgeben sollen um eines Versuches willen, der, wenn er mißrät, all ihr Glück zerstört, und wenn er gelingt, keinen anderen als inneren Lohn sie finden läßt auf dem Grunde des Bewußtseins, in erhöhtem Sinne dem ernsten Spruche gelebt zu haben: *Aliis inserviendo consumor.* —

Dem Mißbrauch ausgesetzt ist jede Einrichtung, die einen Gebrauch zuläßt. Deshalb erscheint es als ein gegenstandsloses Begehren, Pflichten und Rechte des Direktors so zu umschränken, daß er, aller diskretionären Gewalt beraubt, keinerlei Schaden stiften kann. Eben darin, daß er ein lebendiger Mensch ist, der eigenes Urteil und eigenen Willen hat, beruht der Segen, den er zu schaffen vermag. Jede Schule, noch einmal sei es gesagt, ist ein Organismus, ein lebendes Wesen, und bedarf eines Hauptes. Daß dem sich die Glieder fügen sollen, mag von diesen, bei dem gesteigerten Selbstbewußtsein, mit dem die sichere Beherrschung seiner Klasse den Tüchtigen so leicht ge-

fangen nimmt, hier und da als unbequem empfunden werden; aber es ist unvermeidlich. Und es ist sehr wohl vereinbar mit innerer Freiheit aller derer, die der Führung des einen sich anvertrauen. Ja, mehr als vereinbar. Denn gerade da, wo ein flotter, straffer Zug die äußeren Formen des Zusammenlebens bestimmt, wird das am klarsten hervortreten, was in freiheitlicher Gesinnung das Echte und Wesentliche ist. Vielleicht kann, auch abgesehen von den letzten Ausführungen, die hier veröffentlichte Ketzerschrift mit manchem, was sie enthält, dazu helfen, für einen scheinbar so paradoxen Satz wieder Glauben und Verständnis zu wecken.

Münster i. W. Juni 1909.

LICHT- UND SCHATTENSEITEN DER MODERNEN BESTREBUNGEN AUF DEM GEBIETE DES HÖHEREN SCHULWESENS

Von Ernst Korselt

Bis vor wenigen Jahrzehnten war es das unbestrittene Endziel unserer höheren Schulen, ihren Zöglingen eine allgemeine Bildung zu übermitteln; heute werden vielfach andere Meinungen über die Berechtigung dieser Forderung laut. Man wirft die Frage auf: Was gehört denn alles zur allgemeinen Bildung? Man behauptet, jeder verstehe etwas anderes unter diesem Begriffe, und wenige Menschen könnten eigentlich heutzutage noch von sich behaupten, allgemein gebildet zu sein. Einige Pädagogen gehen deshalb so weit, zu fordern, man möge endlich aufhören auf dem Gebiete der höheren Schulen, dem Phantome der Erzielung einer allgemeinen und allseitigen Bildung nachzujagen.

Man mag über den Umfang der allgemeinen Bildung denken, wie man will, ein Phantom ist sie aber gewiß nicht, sondern etwas sehr Reales und Naturnotwendiges und Unvermeidliches. Man erkennt das am besten, wenn man die Entwicklung unseres Volksschulwesens betrachtet. Auch die Volksschule übermittelt ja ihren Schülern eine gewisse allgemeine Bildung. Sie lehrt das, was der heutige Staat, die heutige Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung als unerläßliche Vorbedingung von jedem Staatsbürger fordern muß; von jedem Volksgenossen, der dem Staate gegenüber Pflichten, wie die allgemeine Wehrpflicht, und Rechte, wie das allgemeine Wahlrecht, auszuüben hat. Wie hat sich nun in dieser Hinsicht schon der Kreis dessen erweitert, was die Volksschule als unerläßliches Lehrgut bezeichnet! Noch vor wenigen Jahrzehnten genügten uns Religion, Lesen, Schreiben und etwas Rechnen als Hauptgegenstände des Volksschulunterrichtes; heute nehmen schon Geschichte, Geographie, Naturlehre und Bürgerkunde einen ziemlich breiten Raum im Lehrplan ein, und man hat der Volksschule zur besseren Erreichung der höheren Ziele die Fortbildungsschule angegliedert. Nicht aus Laune oder falschem Bildungstriebe, sondern einer eisernen Notwendigkeit folgend. Denn unser Wirtschaftsleben, unsere Technik, unser Weltverkehr haben sich so entwickelt, daß heute jedermann, auch der ärmste aus dem Volke, in das Getriebe großer Städte und Kulturzentren oder in überseeische Länder verschlagen werden kann, und da genügt es nicht mehr, bloß lesen und schreiben zu können, da ist es mindestens nützlich, auch etwas von der Geographie, der Natur und der Geschichte solcher Länder zu wissen; da ist es wünschenswert, ein gewisses Ver-

ständnis für die Errungenschaften unseres Verkehres, für Dampfmaschine, Telephon, Telegraph und Mikroskop auch schon von der Volksschule mitzubringen.

Wohl will es uns manchmal scheinen, als ob die Volksschule in diesem Bestreben der Vermehrung des Lehrgutes zuweit gehe, besonders wenn sie auch noch die modernen Sprachen in ihren Lehrplan aufnehmen will; wir befürchten eine Verflachung und Erzeugung von Vielwisserei. Indessen so viel ist sicher, daß die höhere Schule in bezug auf vielseitige Ausbildung ihrer Zöglinge zum mindesten nicht hinter der Volksschule und gehobenen Bürgerschule zurückbleiben durfte und darf.

Das humanistische Gymnasium, das hier zunächst in Frage kam, mußte neben den alten Sprachen, die bisher im Mittelpunkte des Gesamtunterrichtes standen, auch den Sprachen der Nationen, mit deren Wissenschaft, Literatur und Wirtschaftsleben wir in inniger Wechselwirkung stehen, einen Platz in ihrem Lehrplane gönnen und auch der Mathematik und Physik samt ihren Anwendungen auf die den Schüler umgebende Welt eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. Neuer Wissensstoff aus dem weiten Gebiete der Naturwissenschaften drängt sich seitdem von Jahr zu Jahr heran, und besonders die biologischen Wissenschaften ringen mit Energie und Erfolg um eine bessere Bewertung im Lehrplane der höheren Schulen.

Die frühere Basis des Unterrichtes ließ sich also nicht mehr festhalten; an Stelle eines eng begrenzten, einheitlichen Bildungsgebietes war plötzlich eine Vielheit von Unterrichtsgegenständen getreten. Die höhere Schule mochte aber auch diesen veränderten Verhältnissen gegenüber einem anderen bewährten Grundsatze nicht untreu werden. Logische Schulung, formale Bildung, Erziehung zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erreichen, das war ein wesentliches Ziel, das sie beim Betrieb der alten Bildungsstoffe, der alten Sprachen und der Mathematik, geleitet hatte. Als Vorschule für akademische Berufe will sie ja ihre Zöglinge zu selbständigem Denken erziehen; deshalb sollen die Stoffe wissenschaftlich vertieft und schon die Anfangsgründe mit wissenschaftlicher Strenge betrieben werden. Und diese Forderung wollte sie auch gegenüber den neuen Unterrichtsgegenständen, den modernen Sprachen und den Naturwissenschaften, die ja in ihrer Art ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden formalbildenden Wert besitzen, nicht fallen lassen. Die Grammatik ist deshalb auch beim Betrieb des Englischen und Französischen grundlegend geblieben, und der stufenmäßige, streng logische Aufbau leitet uns auch in Physik und Chemie; das bloße Aneinanderreihen und gedächtnismäßige Einprägen von Tatsachen in den Naturwissenschaften widerstrebt dem wissenschaftlichen Geiste.

Kein Wunder, wenn die Vielheit der Unterrichtsgegenstände einerseits und die geistige Anstrengung bei dem wissenschaftlich vertieften Betriebe derselben andererseits ein gewisses Unbehagen, eine Spannung hervorgerufen haben, die nach Entlastung drängt. Man macht unserer höheren Schule den Vorwurf, daß sie die Schüler mit zu viel Fächern und mit formaler Bildung überbürde; man bezeichnet es als eine Härte, daß man von allen Schülern, von der Sexta bis Oberprima, dasselbe Interesse an allen Unterrichtsstoffen erwarte, und ihnen

dieselben Ziele setze. Manche Pädagogen behaupten, daß die geistige Schulung in logische Pedanterie ausgeartet sei, die wesentliche Seiten der harmonischen Ausbildung des Menschen vernachlässige. Kurz, man fordert, daß man nicht länger dem Phantome der allgemeinen Bildung nachjagen solle.

Man kann diesen Vorwürfen, die vielleicht gerade die gewissenhaftesten unter den höheren Lehrern am schwersten treffen, leider eine gewisse Berechtigung nicht absprechen, und sie haben eine Reihe von Maßnahmen und Reformbestrebungen gezeitigt, deren Erprobung die Aufgabe der nächsten Jahrzehnte sein wird. Nicht wenige fürchten, daß die Gesamtheit derselben die Fundamente unseres ganzen Schulwesens erschüttern werde und daß es schwer sein werde, an Stelle so manches bewährten Alten feste neue Grundlagen zu schaffen.

Diese Reformbestrebungen müssen als individualistische bezeichnet werden, insofern sie in ihrer Mehrzahl darauf abzielen, die entstandenen Härten dadurch zu beseitigen, daß man der Individualität des einzelnen Schülers besser gerecht wird als bisher. Ich rechne dazu: a) die Schaffung verschiedener Typen der höheren Schule, b) die Kompensation beim Abschlußexamen und die Dispensation von einzelnen Fächern, c) die Gabelung in den oberen Klassen, d) die Erleichterung der Erfassung des Lehrgutes durch Anschauungsmittel aller Art, e) die Erziehung zur Selbsttätigkeit durch praktische Übungen in verschiedenen Disziplinen, f) die Ergänzung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes durch Exkursionen ins Freie, g) die Stählung der Gesundheit und der Willenskraft durch Turnunterricht und sportliche Veranstaltungen verschiedener Art, h) die Pflege der Kunst und Literatur durch Gründung von literarischen und anderen Schülervereinigungen.

Die Unmöglichkeit, alle Unterrichtsgegenstände der heutigen höheren Schulen, alte und moderne Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften nebeneinander mit denselben Schülern und derselben Gründlichkeit betreiben zu können, ist schon vor einem halben Jahrhundert erkannt worden und hat dazu geführt, daß sich neben den humanistischen Gymnasien, trotzdem diese bis dahin allein die Berechtigung zur Vorbildung für akademische Berufe besaßen, die Realschulen entwickelten. Zunächst vorwiegend auf naturwissenschaftlicher Grundlage stehend, wandelten sich die letzteren durch allmähliches Hineinziehen der Geisteswissenschaften in ihren Lehrplan in allgemeine Bildungsanstalten um. Sie führten dann den Namen Realschulen erster Ordnung und später infolge weiterer Vermehrung der Stundenzahl des obligatorischen Lateinunterrichts den Namen Realgymnasien. Zu ihnen haben sich in den letzten Jahrzehnten als dritter Typus der höheren Schulen die Oberrealschulen gesellt, die das Latein nur noch fakultativ betreiben, um sich den modernen Bildungsstoffen intensiver widmen zu können. Da die so lange umstrittene Frage der Berechtigungen in dem Sinne geregelt worden ist, daß künftig alle drei Arten der höheren Schulen im Prinzipe als gleichberechtigt angesehen werden sollen, so ist denn heute die Möglichkeit gegeben, daß an manchen Orten die heranwachsende Jugend nach Neigung und Begabung sich schon frühzeitig für den einen oder anderen Typ der Ausbildung entscheiden kann.

Um aber auch innerhalb des Rahmens jeder der drei Schulgattungen noch mehr der Individualität des einzelnen gerecht werden zu können, ist die Bestimmung getroffen worden, daß beim Abschlußexamen minderwertige Leistungen in dem einen Fache durch gute Leistungen in einem anderen kompensiert werden können; ausnahmsweise treten wohl auch Dispensationen in Nebenfächern ein.

Hierzu ist, vorderhand fast nur in Sachsen, eine dritte auf Entlastung abzielende Maßregel getreten. Da die Erfahrung lehrt, daß manche Schüler schon frühzeitig ein ausgesprochenes Interesse für einzelne Fächer an den Tag legen, das ihnen den eingehenden Betrieb der anderen als Last empfinden läßt, so werden in den oberen Klassen Versuche mit der Gabelung in eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine philologisch-historische Abteilung gemacht. Sobald ein Schüler ein gewisses Maß der allgemeinen und allseitigen Bildung erreicht hat, etwa in Obersekunda, soll das Erworbene nicht mehr vermehrt, sondern nur noch befestigt werden, damit er Zeit gewinnt, sich eingehendere Kenntnis in dem zu erwerben, was ihn interessiert und was in der Richtung seines zukünftigen Berufes liegt.

Wenn diese drei Maßregeln sich in erster Linie gegen die Menge des Wissensstoffes wenden, so suchen andere die Art zu bessern, wie der Wissensstoff bisher übermittelt wurde. Denn nicht bloß das 'Was', sondern auch das 'Wie' des Unterrichtes ist es, gegen das sich lebhafte Klagen richten. Die Unterrichtsmethode ist nach der Meinung vieler zu theoretisch, zu abstrakt; die formale Bildung, die Schulung des Geistes stehe zu sehr im Vordergrunde. In dem Bestreben, allen Stoff geistig voll erfassen zu lassen und womöglich philosophisch zu durchdringen, verleide man den Schülern die Freude am Unterricht. Man solle sich lieber nicht so lange mit theoretischen Grundlagen, wie etwa mit Grammatik in den Sprachen oder mit mathematischen Beweisen der grundlegenden Sätze in den technischen Wissenschaften aufhalten, sondern nach Art gewisser ausländischer Schulen oder auch unserer Fachschulen gleich dort einsetzen, wo das lebhafte Interesse des Zöglings an dem Gegenstande der Lehrarbeit zu Hilfe kommt.

Die erste Maßregel, um die unbefriedigende Abstraktheit des Unterrichtes zu mildern, ist die ausgiebige Benutzung von Anschauungsmitteln in fast allen Unterrichtsfächern. In Disziplinen, wo sonst das gedruckte Lehrbuch und das Wort des Lehrers die Hauptrolle spielte, wie etwa in Literatur, Religion, Geschichte und Geographie, werden jetzt die Gegenstände durch vortreffliche Wandbilder illustriert, in anderen, wie in Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie werden durch Modelle, reichhaltige Sammlungen und Experimente die Lehrgegenstände der äußeren Anschauung zugänglich gemacht. Ja selbst in der Mathematik, die sich bisher nur an das reine Denken wandte und sich deshalb mit Stolz als einzige exakte Wissenschaft bezeichnete, ist eine Richtung erstanden, die die ausgiebige Benutzung der äußeren Anschauung nicht mehr verschmäht. Sie will durch graphische Darstellungen und auf geometrischem Wege die angebliche Abstraktheit arithmetischer Entwicklungen möglichst umgehen.

Es wird zweifellos durch solche Hilfsmittel den Schülern die Denkarbeit vielfach erleichtert; zugleich wird die ermüdende Einförmigkeit beseitigt und das Gefühl für Schönheit und Formensinn entwickelt.

Noch mehr geeignet, das Interesse an den Unterrichtsgegenständen zu beleben und wach zu erhalten, sind die Schülerübungen. Solche praktische Übungen werden neuerdings besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiete, in Physik, Chemie und Biologie, angestellt. Ein altes Sprichwort besagt: 'Was der Mensch gern tut, wird ihm nicht sauer', und wir erfahren es täglich, daß wir uns mit einer Arbeit, die uns interessiert, ohne Ermüdung und Anstrengung leicht die doppelte Zeit beschäftigen können, während uns eine aufgezwungene Arbeit schon nach wenigen Stunden ermüdet und aufreibt. So geht es auch dem Schüler, wenn er in seinem Lieblingsfache selbsttätig auftreten darf; mit der Freude am Gegenstande, mit der Genugtuung über ein selbstgefundenes Resultat wachsen auch seine Kräfte. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit, die Übermittelung der Freude an eigener schöpferischer Produktion ist deshalb wohl die vornehmste Forderung für ein erfolgreiches Unterrichten. Die Schülerübungen sind in hervorragendem Maße geeignet, dem Schüler durch intensive Beschäftigung mit einer konkreten Frage solch eigenes Finden zu ermöglichen.

Es darf uns nicht wundernehmen, daß einzelne Pädagogen noch einen Schritt weiter gehen und dort, wo es angängig ist, wie in den Naturwissenschaften, den Unterricht teilweise hinaus in die Natur verlegen wollen. Sie fordern Exkursionen in die Natur, um an Ort und Stelle das Leben im Pflanzen- und Tierreich studieren zu können und neue Beobachtungen und Entdeckungen von seiten der Schüler machen zu lassen; sie fordern Exkursionen in die technischen Betriebsanstalten, um die praktischen Anwendungen der physikalischen und chemischen Gesetze den Schülern eindringlich zum Bewußtsein zu bringen. Es tritt hier zu der inneren, moralischen Bewegungsfreiheit zugleich die äußere, physische.

Einer der schwersten Vorwürfe, den man dem bisherigen Schulbetriebe macht, ist der, daß er überhaupt zu einseitig auf die intellektuelle Ausbildung der Schüler bedacht sei und dabei die harmonische Ausbildung des Menschen vernachlässige. Es ist nicht zu leugnen, daß wir in der Pflege der Gesundheit, der Tatkraft und Willensstärke, sowie auch in der Erweckung des Sinnes für das Schöne hinter unseren großen Vorbildern, den Griechen und Römern, zurückstehen. Der Gesundheitszustand der heranwachsenden Jugend läßt vielfach zu wünschen übrig; einzelne Sinnesorgane, wie das Auge, werden überanstrengt, und die Klagen über zunehmende Nervosität mehren sich. Dem Grundsatze: 'mens sana in corpore sano' getreu fordern deshalb viele eine stärkere Bewertung und Betonung des Turnunterrichtes als Gegengewicht gegen die einseitige intellektuelle Ausbildung. Sie meinen außerdem, die dem Deutschen eingeborene Sucht zum Denken und Philosophieren mache ihn oft unfähig zum entschlossenen Handeln; sie mache ihn zum Träumer. Wir sehen deshalb, daß allerorten neben dem Turnunterrichte sportliche Veranstaltungen, die einen gewissen persönlichen Mut und Geistesgegenwart erfordern, wie Fußball-, Schwimm- und Ruderklubs

von seiten der Schule angeregt und begünstigt werden und daß man auch der Pflege der Kunst und Literatur durch Gründung von musikalischen und literarischen Schülervereinigungen ein erhöhtes Interesse entgegenbringt. Der wissenschaftliche Unterricht wird auf die Vormittagsstunden zusammengedrängt, um einige Nachmittage für diese Jugendspiele freizulegen. In Preußen geht man sogar damit um, diese Jugendspiele obligatorisch zu machen.

Wenn man nun all diese individualistischen Reformbestrebungen überblickt, so erkennt man, daß sie mit einer gewissen Folgerichtigkeit in die Erscheinung getreten sind, und daß sie deshalb als Fortschritt begrüßt werden müssen. Das darf uns aber nicht abhalten, sie kritisch zu mustern, ehe wir mit so manchem bewährten Alten brechen. Denn wo Licht ist, ist auch Schatten. Der Schwierigkeiten, die sich ihrer konsequenten Durchführung entgegenstellen, sind nicht wenige, und leider gilt auch hier das Schillersche Wort: 'Nah beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen'.

Einer der entschiedensten und weitestgehenden Vertreter der Reformbestrebungen ist Kerschensteiner. Er sagt: 'Heute verlangt man von allen Schülern von Sexta bis Prima dieselbe Arbeit in allen Fächern, sie mag ihnen zusagen oder nicht. Dadurch wird oft gerade den begabtesten Schülern die Schule verhaßt; sie werden zum Teil so durch das herrschende System von den höheren Schulen ausgeschlossen. Das, was sie zunächst brauchen, bieten wir ihnen nicht, und das, was wir ihnen bieten, können sie nicht assimilieren. Ihre glänzende einseitige Begabung wird oft zugrunde gerichtet.'

Er stellt deshalb verschiedene Forderungen in betreff der künftigen Gestaltung der höheren Schulen auf. Die hauptsächlichsten sind:

1. Die durch die Organisation der höheren Schule diktierte Bildungsarbeit muß den besonderen Begabungen der Schüler gerecht werden.

2. Jede Organisation hat dem freien Bildungstriebe der Schüler sowohl durch entsprechende *Beschränkung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden*, als auch durch eine gewisse *Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen des Schülers* Rechnung zu tragen.

3. Jede Schule hat sich auf einem *einheitlichen Bildungsstoffe*, einem *einzigen Pfeiler* aufzubauen; das Phantom der allseitigen Bildung ist zu verwerfen.

Er empfiehlt deshalb die Schaffung von vier Schularten, nämlich a) der alten humanistischen, b) der naturwissenschaftlichen, c) der neusprachlichen und d) der technischen.

Zwar stellt er daneben auch den Satz auf, 'daß jede Organisation unbeschadet ihrer breiten Fundamentierung auf einem geschlossenen Wissensgebiete, das ihr den wesentlichen Charakter gibt, auch Rücksicht zu nehmen habe auf die übrigen Hauptinteressen der Menschen und sie sinngemäß mit dem Hauptstoffe verknüpfen müsse'; dennoch betonen andere namhafte Pädagogen, wie Paulsen und Münch bei aller Sympathie für die Bestrebungen nach größerer Bewegungsfreiheit mit Recht, 'daß die Berücksichtigung der Einzelbegabungen der Schüler schon auf der Mittelstufe noch nicht möglich und nötig sei' und

daß die Forderungen Kerschensteiners in betreff seiner Individualisierung innerhalb individualisierter Schüler schlechterdings undurchführbar seien.

Man vergegenwärtige sich nur einmal die praktischen Folgen, die die Gründung von vier verschieden fundierten höheren Schulen nach sich ziehen müßten, und wird verwundert folgende Fragen stellen müssen:

Wieviele Knaben, die im Alter von 10—12 Jahren in irgend eine der vier Schulgattungen eintreten müssen, haben denn schon eine ausgesprochene Neigung für ein bestimmtes Fach? Zumeist wird ja gerade erst durch den Unterricht in den höheren Klassen eine solche Vorliebe für ein bestimmtes Wissensgebiet geweckt! Was wird aber dann aus denen, die sich Jahre lang bereits in falschem Fahrwasser bewegt haben? Schon jetzt bringen die Übergänge von Schülern auf Schulgattungen anderer Art, z. B. von realistischen auf humanistische oder auch nur von Reformschulen auf Normalschulen, wie sie sich durch Wegzug der Eltern von einem Orte zum anderen oft nötig machen, nicht geringe Schwierigkeiten hervor.

Würden denn aber diese vier Schulgattungen bei ihrer Bevorzugung von je einer Einzelwissenschaft überhaupt allen Bedürfnissen genügen? In welche Schule sollen z. B. die künftigen Mediziner, die Juristen, Offiziere und Verwaltungsbeamten eintreten? Sind sie nicht nach ihrem künftigen Berufe ebensosehr an den Geisteswissenschaften, wie an den hauptsächlichsten Errungenschaften der Technik und Naturwissenschaften interessiert?

Wie viele Gemeinwesen sind aber überhaupt in der Lage, vier auf verschiedenen Pfeilern ruhende Schultypen zu gründen und zu erhalten; wie sollen sich also die Schulverhältnisse in den vielen Mittelstädten gestalten, die die Mittel für die nötigen Räumlichkeiten und Lehrkräfte nicht aufbringen können?

Schon diese wenigen Bedenken, die sich leicht vermehren ließen, mögen beweisen, daß eine allseitige und allgemeine Ausbildung der heranwachsenden Jugend bis zu einem gewissen Lebensalter hinauf nicht zu umgehen ist. Wir brauchen, um allen Bedürfnissen zu genügen, besonders in der Provinz, einen möglichst breiten Unterbau.

Aber selbst die Gabelungsversuche, die in den letzten Jahren in den oberen Klassen einiger höheren Lehranstalten gemacht worden sind, geben zu mancherlei Bedenken Veranlassung. Zwar ist die Beschaffung der Lehrräume und Lehrkräfte für die getrennten Abteilungen keine so brennende Frage, aber eine bloße Trennung in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung genügt hier ebensowenig allen Bedürfnissen. Man müßte vielmehr neben diesen beiden fachwissenschaftlichen Abteilungen in der bisherigen Weise eine dritte, ungegabelte bestehen lassen, in der alle Platz fänden, die an einer möglichst allseitigen Ausbildung interessiert sind, wie etwa Juristen, Mediziner, Kaufleute oder Offiziere, oder die sich überhaupt noch nicht für einen bestimmten Beruf entschieden haben, und deren gibt es erfahrungsgemäß unter den Schülern der Obersekunda nicht wenige. Es sind doch die höheren Schulen nicht bloß dazu da, um die künftigen Philologen, Mathematiker und Naturwissenschaftler möglichst eingehend vorzubilden! Daß auch bei der Gabelung

noch oft genug der Fall eintritt, daß ein Schüler, der sich nach Absolvierung der Obersekunda für eine der beiden Abteilungen entscheiden mußte, in ein falsches Fahrwasser geraten ist, erkennt man, wenn man die Programme der betreffenden Anstalten mustert. Da passiert es fast immer, daß unter denen, die sich der philologischen Abteilung angeschlossen hatten, verschiedene sind, die nach Erlangung des Reifezeugnisses erklärten, Techniker oder Chemiker zu werden, und umgekehrt, daß unter den Insassen der naturwissenschaftlichen Abteilung sich zukünftige Neusprachler und Germanisten befinden. Wenn man nicht annehmen will, daß sie sich mit Absicht gerade derjenigen Sektion ihrer Anstalt anschlossen, in der sie bei den jeweilig gegebenen Verhältnissen mit dem geringsten Kraftaufwande gerade noch ein Reifezeugnis zu erlangen hofften, so bleibt nur die Deutung übrig, daß sie zur Zeit der eintretenden Gabelung noch gar nicht wußten, wohin sie ihre Begabung und Neigung noch weisen würde. Selbst die abgehenden Schüler wechseln ja oft noch aus inneren oder äußeren Gründen den angegebenen Beruf! Daß aber das Aufrechterhalten einer dritten, ungegabelten Abteilung selbst für solche, die Philologen oder Naturwissenschaftler werden wollen, wünschenswert bleibt, scheint folgendes glaubwürdig versicherte Vorkommnis darzutun. Ein Schüler, der die ausgesprochene Absicht hatte, Techniker zu werden, schloß sich trotzdem der sprachlichen Abteilung an, und als er daraufhin interpelliert wurde, erklärte er, mit Mathematik könne er sich noch genug auf dem Polytechnikum beschäftigen, einstweilen wolle er noch die Gelegenheit benutzen, sich möglichst in den Sprachen zu vervollkommnen. In der Tat eine Auffassung, die sich hören läßt, wenn sie auch nicht im Sinne der Institution der Gabelung liegt!

In der Gabelung treten uns die ersten Versuche entgegen, unsere höheren Schulen von dem Ziele der Übermittelung einer möglichst allseitigen Bildung abzudrängen zugunsten einer vertieften Fachbildung. Noch energischer dahin weisen aber die Versuche mit den praktischen Übungen in Physik, Chemie und Biologie und die Versuche mit den Exkursionen ins Freie, um zoologische, botanische und mineralogische Studien in der Werkstatt der Natur selbst anstellen zu können. Denn je mehr die Schüler angehalten werden, sich in Einzelprobleme gewisser Wissenschaften zu vertiefen, um so weniger Interesse wird für die anderen Unterrichtsgebiete übrig bleiben, ganz abgesehen davon, daß gerade die in Frage stehenden Versuche ganz außerordentlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Zunächst stehen wir ja noch im Stadium der Vorversuche; die Schülerübungen sind meist fakultativ und die Exkursionen finden nur dann und wann statt. Wenn aber diejenigen recht behalten, die nach dem Vorbilde der Amerikaner den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht auf die eigene Versuchs- und Beobachtungstätigkeit gründen wollen, also das Dozieren des Lehrers am liebsten ganz beseitigen möchten, dann muß entweder die Stundenzahl bedeutend vermehrt werden auf Kosten der anderen Fächer, oder es kann in dem betreffenden Fache selbst auch nur ein Überblick über die Haupterscheinungen nicht mehr gewonnen werden. Wenn z. B. in Physik jedes einfache Gesetz durch langwierige messende Versuche erarbeitet werden soll, so

ist an eine systematische Behandlung des ganzen Gebietes nicht mehr zu denken, — oder die Stundenzahl muß verdreifacht werden.

Nimmt man nun hinzu, daß nach den Vorschlägen der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung auch im mathematischen Unterricht eine solche fachwissenschaftliche Vertiefung befürwortet wird, indem schon auf der Schule die Elemente der Differential- und Integralrechnung getrieben werden sollen — und daß nach solchen Vorgängen wahrscheinlich auch die Vertreter anderer Wissensgebiete, etwa die Neusprachler, ihre Jünger sammeln und zu eigner Produktion anspornen würden, so löst sich unsere höhere Schule mit ihrem geschlossenen Lehrplane und abgegrenzten Zielen auf in eine Reihe von getrennt nebeneinander herlaufenden Arbeitsgruppen, deren Zöglinge wie kleine Professoren in ihren Laboratorien und Seminaren ihre eigenen Ideen verfolgen und nur noch beiläufig etwas von anderen Wissensgebieten erfahren. Eine solche Entwicklung mag wohl für manche Lehrer etwas Verlockendes haben; denn welcher Lehrer fühlte sich nicht gehoben, wenn er so manches, was er auf der Universität getrieben hat, wieder einmal an den Mann bringen kann? Aber man fragt sich vergeblich, wo dann noch der Unterschied zwischen höherer Schule und Universität bleibt und welchen Reiz das akademische Studium für so vorgebildete junge Leute noch haben könne.

Diese höhere Schule neueren Stils würde dann ebensowenig wie das alte humanistische Gymnasium, das bis vor wenigen Jahrzehnten seine Stärke in einer fachwissenschaftlichen Vertiefung in bezug auf das Studium der Antike suchte, in der Lage sein, ihren Zöglingen das zu übermitteln, was in unseren veränderten Zeitläuften zur allgemeinen Bildung gehört.

Nun, glücklicherweise sind wir noch weit entfernt von solcher Einseitigkeit, und auch viele Befürworter moderner Bestrebungen dürften wohl vor dieser äußersten Konsequenz zurückschrecken. Immerhin sind Anfänge einer Verwischung der Grenze zwischen Schule und Universität vorhanden. An Stelle fest abgegrenzter Ziele soll überall die selbstgewählte Arbeit treten, an Stelle des kategorischen Imperativs die Rücksichtnahme auf die Eigenart des Schülers, an Stelle des heilsamen Zwanges das Sichausleben. Die sogenannte 'Arbeitsidee' spielt selbst in der Volksschulpädagogik schon eine große Rolle. Man kann sich der Befürchtung nicht entziehen, daß eine zu große Rücksichtnahme auf die Individualität der heranwachsenden Jugend, die ja selbst im Studentenleben noch so manche bedauerliche Erscheinung zeitigt, eine Verzärtelung, eine Verweichlichung, eine Energielosigkeit zur Folge hat, die sich später rächt.

Wir leben ja nicht auf einer glücklichen, sonnenbestrahlten Insel, wo die Natur verschwenderisch alles bietet, was die Menschen brauchen, wo sie unbekümmert um die übrige Welt sich ausleben können, sondern inmitten eines modernen Kulturstaates, wo jeder seine Arme und noch mehr seinen Geist gebrauchen muß, um sich innerhalb der scharfen Konkurrenz der anderen sein Fortkommen zu sichern. Deshalb können wir beim besten Willen dem Ziele, die Jugend sich individuell betätigen zu lassen, nur in beschränktem Maße Folge leisten, und wir wollen über dem Rufen nach größerer Bewegungsfreiheit

nicht den alten pädagogischen Grundsatz vergessen: 'Lerne gehorchen, lerne dich anstrengen, lerne dir versagen und deine Begierden überwinden.'

Den meisten der Schüler, die wir auszubilden haben, bleiben auch im Leben harte Proben und Prüfungen nicht erspart. Deshalb können auch wir nicht davon lassen, die Erreichung gewisser Ziele zu fordern und durch Prüfungen die ungeeigneten Elemente auszuscheiden. Wenn wir auch noch die Abschlußprüfungen und die Extemporalien abschaffen, wie ja auch das von extremen Reformern gefordert wird, so bedeutet das eine entschiedene Herabsetzung der Ziele, und die Folge würde ein ungeheuerer Andrang ungeeigneter Elemente zu den höheren Schulen und den akademischen Berufen sein. Uferlosigkeit und Zerfahrenheit würden in unserem höheren Schulwesen Einzug halten, und die Leistungsfähigkeit der Nation würde sowohl auf wissenschaftlichem wie auf wirtschaftlichem Gebiete zurückgehen. Manche Pädagogen, und besonders solche, die uns angelegentlich allerhand Reformen empfehlen, vergleichen sich gern mit Gärtnern, die die ihnen anvertrauten Pflanzen mit Liebe und Fürsorge pflegen und begießen und vor allen schädlichen Einflüssen bewahren. Sie sollten aber bedenken, daß ihre Pfleglinge, wenn sie deren Eigenart allzu liebevoll folgen, und wenn sie sie nur mit dem ihnen zusagenden Wissensstoffe versehen, nichts als Treibhauspflanzen sind, die zusammenfallen und verkümmern, wenn sie aus dem Gewächshause heraus in die rauhe Luft der Wirklichkeit verpflanzt werden. Sie sollen auch nicht glauben, daß sie mit ihrem Beginnen hervorragend erzieherisch wirken. Erzieherischer hat noch je derjenige Lehrer gewirkt, der beim Unterricht gar nicht an das Erziehliche denkt, sondern mit einer gewissen Begeisterung seinen Stoff vorträgt, sich selbst nichts schenkt in bezug auf strenge Pflichterfüllung und mit Nachdruck solche auch von den Schülern fordert, erzieherischer als derjenige Lehrer, der fortwährend das Wort von der Psychologie der Kindesseele im Munde führt und für jeden Verstoß des Schülers eine schwächliche Entschuldigung hat, weil er ihn psychologisch zu verstehen und zu erklären sucht.

Erfreulich sind zweifellos die Bestrebungen, über der intellektuellen Ausbildung der Schüler auch die Pflege der Gesundheit und die Entwicklung zu körperlicher Tüchtigkeit nicht zu vergessen, mögen dieselben nun in einer Vermehrung des Turnunterrichtes oder in Jugendspielen und sportlichen Veranstaltungen ihren Ausdruck finden. Ihr Hauptwert besteht nicht darin, daß wir Athleten erziehen, sondern daß durch eine gleichmäßige Durcharbeitung des Körpers in freier Luft der Organismus gesund erhalten wird und sich normal weiter entwickelt und daß damit Hand in Hand ein Ausruhen von geistiger Tätigkeit und Anstrengung geht. Leider ist oft zu beobachten, daß ein Teil der Schüler infolge geringfügiger körperlicher Gebrechen solchen körperlichen Betätigungen ganz und gar aus dem Wege geht, während ein anderer Teil sich nicht genug tun kann in Sport- und Parforceleistungen, die weder der Gesundheit noch der Leistungsfähigkeit auf wissenschaftlichem Gebiete zugute kommen. Ein gewisser äußerer Zwang, sich auf einer mittleren Linie zu bewegen, dürfte für beide Richtungen heilsam sein.

Ein weises Maßhalten scheint auch geboten in bezug auf die Schülervereinigungen zur Pflege der Kunst und Literatur. Ganz abgesehen davon, daß die Schule nicht alles leisten kann, fehlt den jungen Leuten, die sich zu literarischen und anderen Kränzchen zusammentun, zumeist noch die nötige Reife und Lebenserfahrung, um über so manche literarische und künstlerische Frage zu Gericht zu sitzen. Sie machen aber gewöhnlich vor keiner noch so schwierigen Frage Halt, und es bildet sich eine gewisse Frühreife und Dünkelhaftigkeit heraus.

Nimmt man die sämtlichen inoffiziellen und nichtobligatorischen Verbindlichkeiten zusammen, die heute manchem Schüler der oberen Klassen aus seiner Beteiligung an wahlfreien Fächern (z. B. im Humangymnasium am englischen, im Realgymnasium am lateinischen Extrakurs, ferner am Zeichenunterricht, an naturwissenschaftlichen Schülerübungen) und an Schülervereinigungen, wie Stenographie-, literarischen, Fußball- und Ruderklubs und Jugendspielen (nicht zu vergessen ist auch die Tanzstunde!) erwachsen, so kann man sich nicht wundern, wenn für den ordnungsmäßigen Betrieb der Pflichtfächer oft nicht die nötige Zeit und das wünschenswerte Interesse übrig bleibt.

Auch in derjenigen Reformmaßregel der höheren Schule, deren Nützlichkeit wohl am einleuchtendsten ist, in der Benutzung der äußeren Anschauung zur Erleichterung der Erfassung des Lehrgutes, sind Anfänge von Übertreibung vorhanden. Eine solche Übertreibung liegt z. B. vor, wenn die Wandbilder aus allen Gebieten des Unterrichtes ständig das Schulzimmer schmücken und es zur Bildergalerie machen, da dann die Aufmerksamkeit leicht an falsche Stelle abgelenkt wird. Auch wenn in manchen naturwissenschaftlichen Fächern ständig experimentiert wird (vielleicht auch da, wo der Schüler schon von der Richtigkeit eines Gesetzes überzeugt ist), wird die Selbsttätigkeit und das Interesse des Schülers häufig nicht genug in Anspruch genommen und festgehalten. Man überschätze überhaupt nicht den Einfluß solcher Hilfsmittel, die nur auf das Auge wirken! Wenn man in solchen Fächern durch eine Klassenarbeit eine Kontrolle übt, so nimmt man oft mit Erschrecken wahr, daß der Schüler das, was er im Experiment, oder im Modell oder im Bilde wiederholt oder wochenlang im Zimmer vor sich gesehen hat, nicht entfernt zu seinem geistigen Eigentume gemacht hat; daß also diese äußeren Hilfsmittel sein Interesse mehr abgelenkt als konzentriert haben.

Alles in allem genommen kann man sich dem Eindrucke nicht entziehen, daß die vorgeschlagenen Reformen zwar geeignet sind, manche Klagen zu beheben, aber andererseits auch neue Schäden und Schwierigkeiten herbeizuführen drohen; sie bleiben Ideale, deren konsequente Durchführung bei nüchterner Erwägung der realen Verhältnisse nicht allenthalben zu empfehlen ist. Wie jeder Fortschritt in einem hochentwickelten Kulturstaate nur auf Kompromissen beruht, so wird es wohl auch hier geschehen. Wir müssen zwar konstatieren, daß in unseren höheren Schulen ein Überfluß von Wissensstoff vorhanden ist und daß eine gewisse Übertreibung des Prinzips der formalen Bildung vorliegt, aber es ist zu bezweifeln, daß die vorgeschlagenen Reformen das einzige Mittel

sind, diese Schwierigkeiten zu beheben. Es ist zum mindesten zu erwägen, ob die Vorteile, die wir uns von einem weiteren Entgegenkommen gegenüber der Individualität einiger einseitig begabter Schüler versprechen, größer sind, als die Nachteile, die wir zu gewärtigen haben, wenn die Geschlossenheit im Lehrplane unserer höheren Schulen in die Brüche geht, wenn die Grenzen zwischen Schule und Universität verwischt und aufgehoben werden und die Forderung einer gewissen Allgemeinbildung fallen gelassen wird. Hat sich doch unsere höhere Schule bisher unter diesem Zeichen so glänzend bewährt sowohl in bezug auf das Geistesleben, wie auch in bezug auf den wirtschaftlichen und technischen Fortschritt. Das Festhalten an einer möglichst umfassenden Allgemeinbildung erscheint um so nötiger, als die Universitäten längst aufgehört haben, eine solche zu übermitteln, da sie sich in eine Vielheit von lose zusammenhängenden Einzelwissenschaften aufgelöst haben.

Wohl kann man zugeben, daß für manche Schüler ein früherer Übergang zu den Aufgaben des zukünftigen Berufes wünschenswert ist, aber es ist die Frage berechtigt, ob das nur gerade so erreichbar ist, daß wir dem Spezialistentum verfallen und daß fachwissenschaftliche Experimente und akademische Lehrform in der höheren Schule ihren Einzug halten.

Lehrreich erscheint in dieser Hinsicht ein Blick auf die Reformbestrebungen im Mittelschulwesen, die gegenwärtig in Österreich Platz gegriffen haben.

In Österreich bestand bisher neben dem humanistischen Gymnasium, das für die akademischen Berufe vorzubereiten hat, nur eine lateinlose Realschule für die gewerblichen Berufe. Das erstere hat achtjährigen Kursus und treibt die modernen Sprachen nur fakultativ, die Realschule hat siebenjährigen Kursus. Die maßgebenden Kreise haben sich nun dahin geeinigt, daß diese Realschulen, die wegen der Fülle des Wissensstoffes als schwere Anstalten gelten, künftig ebenfalls achtjährigen Kursus und damit auch gewisse Berechtigungen erlangen sollen. Sie würden dann etwa im österreichischen Schulwesen die Stellung unserer Oberrealschulen einnehmen. Daneben soll aber ein neuer Schultypus geschaffen werden, der zwischen Gymnasium und Realschule stehen wird, weil er das Latein als Pflichtfach in seinen Lehrplan aufnehmen soll: das wäre also unser Realgymnasium. Schließlich soll an den allen drei Schulgattungen gemeinsamen vierjährigen Unterbau sich überall dort, wo das Bedürfnis vorliegt, ein zweijähriger Kursus anschließen, der denen eine gewisse abgeschlossene Bildung gibt, die in bürgerliche Berufe eintreten; und das würde dem entsprechen, was wir Realschule nennen.

Wir ersehen daraus mit Genugtuung, daß unser Schulwesen in der Gliederung der Anstalten dem österreichischen um einige Jahrzehnte voraus ist, daß also die Entwicklung unseres Schulwesens keineswegs so bedauerlich und verbesserungsbedürftig ist, wie sie von manchen Seiten hingestellt wird.

Daneben bestehen freilich auch einige bemerkenswerte Abweichungen in bezug auf die Einzelheiten des Schulbetriebes. Die wesentlichsten sind:

a) Der Abschluß der Mittelschule und der Übergang zur Hochschule wird schon nach achtjährigem Schulbesuch erreicht.

b) Durch die Einrichtung der konzentrischen Kurse (Unter- und Oberstufe mit vierjährigem Kursus) wird in den meisten Fächern eine scharfe Trennung von wesentlichem und speziellem Unterrichtsstoff erreicht.

c) Um eine Verknüpfung der einzelnen Wissensgebiete und einen Abschluß des Gesamtwissens zu erreichen, wird in dem letzten Schuljahre als verbindliches Lehrfach philosophische Propädeutik betrieben.

d) In den Sprachen wird durchgängig nur eine genügende Fertigkeit im Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache, nicht das Umgekehrte als Lehrziel hingestellt.

e) Falls die genügende geistige Reife vorhanden ist, kann beim Maturitätsexamen auch bei minderwertigen Leistungen in einzelnen Fächern noch ein Zeugnis erteilt werden; auch soll sich künftig die schriftliche Reifeprüfung nur auf wenige Fächer beschränken.

Sollte nicht in der einen oder anderen dieser Einrichtungen auch für uns manches Nachahmenswerte enthalten sein? So in dem Gedanken, daß eine schärfere Trennung des Lehrstoffes in Allgemeines und Besonderes durchgeführt würde. So in dem Satze, daß der Hauptwert des fremdsprachlichen Unterrichts in der Fähigkeit besteht, die in jenen Sprachen geschriebenen Werke in die Muttersprache zu übertragen. So in der Bestimmung, daß beim Abiturientenexamen mehr die geistige Reife, als genügende Leistungen in allen Fächern in den Vordergrund gestellt wird.

Bei einigem guten Willen ließe sich wohl auch bei uns das unbedingt Notwendige von dem bloß Wissenswerten, das Allgemeine von dem Speziellen besser scheiden und abheben. Wenn beim Abschlußexamen und bei der Versetzung in höhere Klassen nur das erstere verlangt würde und noch mancher Memorierstoff, besonders in Religion, Geschichte und Geographie, als unwesentlich ausgeschieden würde, so könnten allein durch diese Maßregeln die Klagen über Überbürdung zum Teil beseitigt werden.

Freilich würde damit denen noch nicht gedient sein, die einen früheren Abschluß der höheren Schule für unbedingt notwendig halten. Wollte man ihnen willfahren, so wäre das wohl nur so möglich, daß gewisse Sprachen, der Schulgattung entsprechend vielleicht bald die alten, bald die neuen, nicht mehr mit voller wissenschaftlicher Strenge, sondern nur noch vom Standpunkte der Utilität aus behandelt würden, und daß mancher Unterrichtsstoff, der hart an der Grenze des Fachwissenschaftlichen steht, wie etwa darstellende Geometrie, oder unendliche Reihen oder gar analytische Geometrie, der Hochschule zugewiesen würde. Neuerdings werden von seiten einiger Hochschullehrer Stimmen laut, die das befürworten und die überhaupt ein Übergreifen der höheren Schule auf das Gebiet der Fachwissenschaften nicht gutheißen. So äußerte jüngst der Universitätsprofessor Study in Bonn in einem Aufsatze, in dem er sich gegen die Einführung der Differential- und Integralrechnung in den mathematischen Unterricht der höheren Schulen aussprach, daß es für die jungen Studenten kein Glück sei, wenn sie in manchen Dingen schon einige Spezialkenntnisse mitbrächten, die naturgemäß wissenschaftlich noch wenig vertieft sein könnten,

weil sie auf Grund derselben einer nochmaligen gründlicheren Behandlung überhoben zu sein glaubten.

Der größte Teil der höheren Lehrer dürfte freilich nur mit schwerem Herzen einer solchen Maßregel, die gerade den Unterricht in den oberen Klassen manchen Reizes entkleiden würde, zustimmen. Zu bedenken ist auch, daß dann der Unterschied zwischen der höheren Schule und dem Volksschullehrerseminar, welches letztere gerade jetzt statt sechsjährigen siebenjährigen Kursus erstrebt, immer geringer werden würde und daß sich daraus allerlei unliebsame Konsequenzen ergeben würden.

Wie in unserem politischen und wirtschaftlichen Leben mit fortschreitender Kultur die Freiheit des einzelnen immer mehr zugunsten der Gesamtheit eingeschränkt wird und sich infolgedessen fortwährend Strömungen geltend machen und Parteien bilden, die sich gegen solche Vergewaltigungen aufbäumen, so sehen wir auch in den meisten Bestrebungen nach Reform unserer höheren Schulen einen Kampf um das Recht des Individualismus gegenüber der Wucht des allgemeinen Interesses vor uns. Möglichste Bewegungsfreiheit und Spezialisierung nach der Eigenart des Schülers fordern die einen, Erzielung einer möglichst vielseitigen uniformen Bildung die anderen; das eine ist die Forderung des auf dem rein idealen Standpunkte stehenden Pädagogen, das andere eine Forderung der praktischen Vernunft, eine Utilitätsrücksicht, eine unerbittliche Konsequenz unserer Kulturentwicklung. Beide Richtungen haben im Lehrerstande, in der Fachpresse und im Elternhause begeisterte Vertreter, und der Kampf wird wohl noch Jahrzehnte lang hin- und herwogen. Halten wir uns aber immer gegenwärtig, daß beide Parteien, sowohl die konservativen Elemente, die von dem angeblich bewährten Alten nichts hergeben wollen, wie auch die eifrigen Reformer, die in ihrem Idealismus sich leichter über praktische Bedenken hinwegsetzen, das Beste der Schüler wollen, so werden wir in dem unvermeidlichen Kampfe unnütze Härten und Schärfen vermeiden, und derselbe wird schließlich nicht ohne segensreiche Folgen enden sowohl zum Heile unserer heranwachsenden Jugend wie auch unseres gesamten deutschen Vaterlandes!

CENTONEN IN KONRAD WIMPINAS ALMAE UNIVERSITATIS STUDII LIPZENSIS ET URBIS LIPTZG DESCRIPTIO

Von Ernst Beutler

Die älteste poetische Beschreibung der Leipziger Universität stammt von Konrad Wimpina[1]), also von einem Manne, der unter seinen Zeitgenossen eine durchaus nicht unbedeutende Stellung einnimmt. Der Wissenschaft ist er durch seine Fehde mit Polich v. Mellerstadt und durch sein Rektorat an der neugegründeten Universität Frankfurt bekannt; weitere Kreise wissen von den Gegenthesen, die er für Tetzel verfaßt hat, und von seiner Teilnahme an der Confutatio auf dem Reichstag in Augsburg.

Freilich das Lobgedicht auf Leipzig steht am Anfang seiner Gelehrtenlaufbahn. Es ist 1488 verfaßt; Wimpina war eben Magister geworden. Kurz vorher hatte ein anderer die Universität poetisch gefeiert, der Italiener Priamus Capotius, der als Nachfolger von Konrad Celtis nach Leipzig gekommen war. Eine Schilderung der Universität ist seine Oratio metrica[2]) allerdings nicht, vielmehr eine echt humanistische Schaumschlagerei; in schwungvollem Latein, mit großen Worten wird Friedrich v. Meißen, der am Schluß als Stern an den Himmel versetzt wird, gepriesen, weil er die Musen vom Helikon nach Leipzig gerufen habe, um auf diese Weise sich Sänger zu gewinnen, die seinen Taten Ewigkeit verbürgen sollten.

Der Franke Wimpina ging anders an seine Aufgabe heran. So schnell die deutschen Poeten sonst den italienischen die großen Gesten abgesehen haben, dieser junge Magister war viel zu gediegen, zu sehr mit seiner deutschen

---

[1]) Einen Neudruck des Gedichtes hat Chr. Friedr. Eberhard veranstaltet: Conr. Wimpinae Almae universitatis studii Lipsiens. et urbis Lipsiae descriptiones poeticae, Leipzig 1802. Über Wimpina liegt jetzt eine eingehende Biographie vor: Jos. Negwer, Konrad Wimpina (Kirchengeschichtliche Abhandlungen herausg. von Sdralek, VII) Breslau 1909. Die descriptio wird besprochen von Negwer S. 15 ff., von L. Geiger in Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland S. 472/3.

[2]) Oratio metrica Priami Capotii lilybite. In alma universitate lipsensi habita (vermutlich 1488 bei Moritz Brandiss in Leipzig). Eine zweite Ausgabe, die weder Panzer, noch Hain, noch Erman und Horn kennen, besitzt die Leipz. Univ.-Bibl. Sie ist bei Thanner in Leipzig 1501 zusammen mit einer Rede des Angelus Fundius auf den heiligen Johannes gedruckt worden.

Heimat vertraut, um nach Humanistenbrauch ein Lobgedicht auf Leipzig zu schreiben, das, wenn nur die Namen geändert waren, auch jeder beliebigen anderen Stadt gelten konnte. Er nahm sich vor, Leipzig so zu schildern, wie er es sah. Wir lernen die Hauptgebäude der Stadt kennen, von Kirchen und Klöstern wird ein Bild entworfen, das Rathaus, das Georgenhospital und das Kornhaus erwähnt, auch der Pleißenburg wird gedacht; hier stehen

bis seni vigiles, onerant qui saepe studentes
noctivagos.

Selbst vom Treiben vor den Toren wird gesprochen; dort veranstaltet die Leipziger Jugend griechische Wettkämpfe und übt sich im Abfeuern von Geschützen. Aber in erster Linie gilt Wimpinas Liebe der Universität, und er hat ein gewisses Geschick, uns ihre Einrichtungen anschaulich zu machen. Bursen und Kollegien werden kurz charakterisiert. Dieses Gebäude ragt durch seine reiche Ausstattung, jenes durch seinen Garten hervor. In dem einen sitzen zwölf theologische Magister, die Wimpina mit den zwölf Jüngern Christi vergleicht. Im Artistenkolleg dagegen sitzen Leute weise wie Solon. Dort wälzen die Studenten große Bücher (magna volumina versant), hier hört man disputieren über Albertus, Scotus und Thomas v. Aquino.

Diese Treue der Erzählung rückt Wimpinas descriptio weit ab von dem Durchschnitt anderer humanistischer Gedichte dieser Art. Freilich birgt auch eben jener Vorzug einen besonderen, schweren Nachteil: die Unverständlichkeit der Sprache.

Wimpina hielt sich für einen Humanisten[1]); als solcher wollte er klassisches Latein schreiben. So sah er sich vor die Notwendigkeit gesetzt, eine deutsche Stadt ums Jahr 1500 in der Sprache Vergils und Ovids zu schildern. Ganz zu lösen hat dies Problem nur einer verstanden, Eobanus Hessus in seiner Urbs Noriberga Illustrata Carmine Heroico von 1532. Aber das Sprachtalent Wimpinas ist mit dem des Eobanus nicht zu vergleichen. Außerdem steht die Noriberga am Ende der Entwicklung; hier konnte aufgegriffen werden, was andere vorgearbeitet hatten, während Wimpina Bahnbrecher war. Die Mehrzahl der humanistischen Poeten wich der Schwierigkeit aus: sie malte ihr Stadtbild so in antiken Farben, daß zwischen Inhalt und Stil kein Gegensatz bestand. Busches Lipsica von 1504 ist das Musterbeispiel für diese Art.

Wimpina, der beides, historische Treue und modernes Latein vereinen wollte, ist an dieser Aufgabe gescheitert.

Die Meinung Bauchs[2]): Wimpinas Latein ist, wo er nicht centones benutzt, schwerfällig, manchmal fast unverständlich, ist von Kawerau[3]) aufgenommen

[1]) In der praefatio zur descriptio originis universitatis sagt Wimpina: nos quos Alemannia iam pridem humanitatis studia olfacere fecit.

[2]) G. Bauch, Geschichte des Leipziger Frühhumanismus mit besonderer Rücksicht auf die Streitigkeiten zwischen K. Wimpina und M. Mellerstadt, XXII. Beiheft zum Zentralblatt für Bibliothekswesen. Leipzig 1899, S. 13.

[3]) Realenzyklopädie für prot. Theologie und Kirche, begr. von Herzog, herausg. von Hauck, 1908, XXI 358.

worden. Dabei kann man noch sagen, daß dies Urteil mild sei; auch da, wo Wimpina Centonen anwendet, bleibt er zuweilen noch dunkel. Man ahnt gerade noch, was er mitteilen will, aber sofort, wenn man die Sätze fest zu packen versucht, zerfällt alles in Teile, in Worte. Die Kola sind klar, aber sie hängen nicht fest miteinander zusammen, weder logisch noch grammatisch; zuweilen widersprechen sie sich auch. Es ist als ob man ein Skelett von Knochen vor sich habe, denen die Sehnen und Bänder fehlen, die dem Ganzen den Halt geben. Solange man aber dem Latein nicht beikommen kann, solange uns die Unebenheiten noch rätselhaft sind, wird ein endgültiges Urteil über das Gedicht sich nicht fällen lassen. Es bleibt deshalb nichts anderes übrig, als den Meister in seiner Werkstatt zu belauschen, ihm bei der Arbeit, wie er Vers an Vers fügt, zuzusehen. Nur auf diese Weise werden wir zum genetischen Verständnis seines Lateins gelangen; und wenn uns auch bei weitem nicht alle Rätsel gelöst werden, so können doch von den Stellen, die wir nun erklärt sehen, Rückschlüsse auf die Art der Ursachen gemacht werden, die die noch unverstandnen Härten bedingt haben.

Schon Bauch hat ausgesprochen, daß Wimpina mit Centonen gearbeitet habe. Es bleibt nur noch übrig festzustellen, wie weit die Benutzung antiken Materials geht und wie Wimpina es mit seinem eignen zu verzahnen verstanden hat. Zu diesem Zweck ist hier aus dem ganzen Gedicht eine Partie von 180 Hexametern herausgelöst und diese auf ihr Verhältnis zu den antiken Vorbildern untersucht. Ich habe mich dabei für die Erzählung von der Gründung der Leipziger Universität entschieden, einmal weil dieser Teil besonders von Centonen durchsetzt zu sein scheint, dann aber auch weil er inhaltlich heute, im Jubiläumssemester, von besonderem Interesse ist. Die Verse Wimpinas und die der von ihm benutzten Autoren seien auf den folgenden Seiten zum Vergleich nebeneinandergesetzt:[1])

---

[1]) Die Verse sind abgedruckt aus dem Exemplar der Kgl. Hof- und Staatsbibliothek in München; einige Versehen im Neudruck Eberhards sind verbessert. Jeder Konjektur habe ich mich enthalten; nur was ganz zweifellos Druckfehler zu sein schien, ist berichtigt.

Nunc, dea, si prima repetens ab origine pergas (Anrufung der Muse)
Crescentis studii Lipzensis dicere fontes,
Nos tibi pro tantis grates, pro talibus ausis
Reddere condignas magno dignemur honore.
5 Si tamen annales nequeas explere, furores
Pragae praenitidae, triplici cum regna teneret
Insigni patriarchali studiumque refertum
Egregiis dominis, doctoribus atque magistris,
Sufficit, haec dicas. Satis est meminisse malorum,
10 Transferri meriti studium. Quo numine laeso,
Quidve dolens pater omnipotens, caelestibus irae
Tantae, ut tanta bona moveant a sedibus imis
Pragensis populi totis rapiantque Boemis?
Accipite ergo animis atque haec mea figite dicta.
15 Non procul a Misna gelidos Aquilonis ad ortus (Huß von Allekto ge-
Urbs antiqua potens armis ast ubere glaeba. [reizt)
Christicolae coluere viri; nunc fama, minores
Scismaticam dixisse ducis de nomine Pragam
Hussae Iohannis, cui leges dictante Megaera
20 Et cui morbosae admoverunt ubera tigres
Et cui Gorgoneis Allecto infecta venenis
Vipeream inspirans animam ossibus implicat ignem
Scismaticum. Toto praecepit pectore flammas.
Mollius ac solito bona praestat verba Boemis.
25 Clare Boeme, inquit, quae te dementia cepit? (Huß reizt das Volk auf)
Nonne vides tota clerum dominarier urbe?
Qualia, desidiam luxumque secutus inertem,
Fanda nefanda facit, furtu laetatus inani?
Splendida vestis eis; epulis vescuntur opimis.
30 Retia cara, plagae, lato venabula ferro.
Hircososque adamant equites: et odora canum vis
Exspectat spatium. Nitido ostro insignis et auro
Stat sonipes ac frena ferox spumantia mandit.
Tandem progreditur campos et cantica linquit
35 Atque choros resonos, ceu Christi oracula poscunt.
Nil numeri nisi sunt, fruges consumere nati.
Corrumpunt fas omne, ast urbem fenore complent.
Et nisi, care Boeme, tuis e moenibus hostem
Pellas aut reprimas, iam tota exemptus ab urbe,
40 Exsul, inops erres alienaque limina lustres.
Quin etiam in studium simulato numine Christi
Evolat, ut Pragam monstro permisceat omnem,
Pollicitis cupidos trahit hypocrisi simulata
Devotosque animis; quae sit sententia pandit.

(O) dea, si prima repetens ab origine perga(m)	Aeneis (= A) I 372
(at) tibi pro (scelere — exclamat —), pro talibus ausis	A II 535
(persolvant) grates dignas (et praemia) redd(ant)	A II 537
satis est meminisse malorum	Cento Probae (= CP) 7
quo numine laeso	A I 8
quidve dolens (regina deum) caelestibus irae	A I 9 + 11
tantae a sedibus imis	A I 11 + 84
accipite ergo animis atque haec mea figite dicta	A III 250
gelidos Aquilonis ad ortus	Ovid Ibis (= J) 11
(terra) antiqua, potens armis atque ubere glaebae	A I 531
(Oenotri) coluere viri; nunc fama minores	A I 532
(Italiam) dixisse ducis de nomine (gentem)	A I 533
(et) dicta(t) (iura) Megaera	Prudentius, Contra Symmach. I 368
admorunt ubera tigres	A IV 367
(exim) Gorgoneis Allecto infecta venenis	A VII 341
vipeream inspirans animam + ossibus implicat ignem	A VII 351 + 355
(necdum animus) toto percepit pectore flammam	A VII 356
mollius (et) solito (matrum de more locuta est)	A VII 357
(O Corydon, Corydon) quae te dementia cepit	Eclogae (= E) II 69
(summa) dominarier urbe	A VII 70
furto laetatus inani	A VI 568
(dapibus epulamur) opimis	A III 224
retia cara, plagae, lato venabula ferro	A IV 131
(Massylique ruunt) equites et odora canum vis	A IV 132
exspectant, ostroque insignis et auro	A IV 134
stat sonipes ac frena ferox spumantia mandit	A IV 135
tandem progreditur	A IV 136
(precibusque) oracula poscas	A III 456
(nos) numeros (sumus et) fruges consumere nati	Horaz, Epist. (= Ep) I 2, 27
fas omne abrumpit	A III 55
exsul inops erres alienaque limina lustres	J 113
quin etiam in (silvas) simulato numine Baccho	A VII 385
evolat monstro permisceat omnem	A VII 387 + 348

45 Idem omnes simul ardor agit, nova coepta secundant.
Postquam visa satis primos acuisse furores
Consiliumque omnemque domum vertisse piorum,
Clamat: io patres, audite, ubicumque, Boemi!
Nunc quid religio haec et nunc quid iussa sequuntur
50 Christi? ferra cito! date tela! et pellimus hostem.
Excitat his populum dictis, ast increpat ultro
Innocuos cleros. Vitam cum sanguine poscant,
Hortatur. Cunctis scelerata excedere Praga
Mens stetit: haud melior quae sit fortuna videbant.
55 Rex erat his Carolus tunc, quo non iustior alter (Karl IV.)
Nec pietate fuit, nec bello maior et armis,
Quem si fata virum servassent, lubricus anguis
Exitium passus non se vertisset in ora
Tot populis, ingensque Boemi gloria regni
60 Staret et auderet magnam sperare columnam
Se fidei fore nostrae et caelo credere aperto.
Sed perdunt miseri forsan cum rege salutem.
Qui moriens lacrimis oculos roravit obortis.

Die nächsten zehn Verse sind ausgelassen, weil sich nur ganz wenig Parallelstellen gefunden haben. Sie enthalten die Klage Karls IV. über den Abfall der Böhmen von der Religion und über die Unfähigkeit seiner verweichlichten Söhne, die der Not nicht zu steuern vermöchten. Da tröstet ihn Gott selbst, der als Licht (splendor) erscheint.

Parce metu, Caroline! manent immota tuorum (Gott tröstet ihn)
75 Fata tibi. Caesar tria cernet regna Simundus,
Bellum ingens peraget fidei Turcosque feroces
Contundet moresque viris. Constantia triplex
Urbs scisma in melius referet, mecumque fovebit
Cristicolas rerum dominos, Pragam opprimet urbem.
80 Frustra nec ferro cuiquam concessa moveri
Usque haeresis pereat, gladiis per mutua strictis
Pectora civilium, nec sit mihi cura mederi.
Quin ruat in praeceps tota urbs avulsaque saxis,
Vulcanus superet totamque a sedibus urbem
85 Eruat: excidio perimat discordia cives.
Hinc quid fata velint, paucis adverte docebo.

Aus dem gleichen Grunde wie oben fehlen hier sechs Verse, die — ziemlich unklar — von der Prager Universität sprechen, wo der Weg zur Tugend gelehrt werde.

Nunc haeresin metuunt, tuto sacramine cingant
Di superi. Fac ergo! iterum atque iterumque monebo.
95 Crastina dum gelidam caelo dimoverit umbram
Alma dies, iubeas scelerata excedere Praga (Gott befiehlt den Auszug
Doctores, Christi sacro baptismate natos [aus Prag)

idem omnis simul ardor agit nova (quaerere tecta)	A VII 393
postquam visa satis primos acuisse furores	A VII 406
consiliumque omnemque domum vertisse (Latini)	A VII 407
clamat: io, matres, audite, ubiquaeque, (Latini)	A VII 400
(ferte) citi (flammas), date tela, impellite (remos)	A IV 593
dictis atque increpat ultro	A IX 127
(poenas) cum sanguine poscunt	A II 72
(omnibus idem animus) scelerata excedere (terra)	A III 60
quae sit (rebus) fortuna videtis	A II 350
rex erat (Aeneas nobis) quo iustior alter	A I 544
nec pietate fuit, nec bello maior et armis	A I 545
quem si fata virum servant — lubricus anguis	A I 546 + V 84
tot sese vertit in ora	A VII 328
(Troianae) gloria (gentis)	A VI 767
(se) credere caelo	A VI 15
lacrimis oculi rorantur obortis	Ovid, Amores I 4, 61
parce metu, (Cytherea), manent immota tuorum	A I 257
fata tibi; cernes (urbem)	A I 258
bellum ingens (geret Italia populos)que feroces	A I 263
contundet moresque viris (et moenia ponet)	A I 264
(consilia) in melius referet mecumque fovebit	A I 281
Romanos rerum dominos	A I 282
(pedibus) per mutua (nexis)	A VII 66
nec sit mihi cura mederi	E VIII 89
avulsaque saxis	A II 608
(Neptunus muros) + totamque a sedibus urbem	A II 610 + 611
Eruit + (inter) discordia cives	A II 612 + XII 583
(indagine) cingunt	A IV 121
(desuper) iterumque iterumque monebo	A IV 122 + III 436
(tertia lux) gelidam caelo dimoverat umbram	A XI 210
scelerata excedere (terra)	A III 60

Cunctos. Si, sedes quas captent, forsitan haeres,
Aethere signa dabit Deus. En duo grandia signa,
100 Post tergum tonitrus, grando et nimbosus Orion
Confundet terras et caelum in Tartara solvet.
Hinc exaudiri fugias, fuge, ter fuge, voces.
Sed facie Arctophylax clara cum nube refulget,
Stella facem ducens; dabit hanc Deus, auctor Olympi.
105 Neu laeva poterint aut dextra abscedere parte.
Fata viam invenient. Tu divum perfice iussa.
Sic ait, et visus medio in sermone reliquit (Gott verschwindet)
Et procul in tenuem ex oculis evanuit auram.
At vero Carolus adspectu obmutuit amens,
110 Attonitus tanto monitu imperioque Deorum.
Heu, quid agat? Quo nunc Pragensem ambire furentem
Audeat affatu populum? Ast exordia sumat
Atque animum nunc huc celerem, nunc dividit illuc,
In partesque rapit varias, perque omnia versat.
115 Huic alternanti potior sententia visa est.
Rectorem vocat atque decanum aliosque magistros, (Die Senatssitzung)
Gressum aptent taciti, socios per mutua lectos,
Cuncta parent, et quae sit rebus causa novandis,
Edoceant pariter, iubeant protendere gressus
120 Ex haeresi crassa, sedesque relinquere foedas.
Dixerat ille patris magni parere paratus
Imperio et quae sit sententia poscit eorum.
Tunc rector tales reserabat pectore voces (Rede des Rektors)
Multa rogans: Ubi nunc nobis dabitur pede sisti?
125 Quem sequimur? quove ire iubes? ubi ponere sedes
Pragensis studii datur aut locus? en erit umquam,
Ut similis possit tantum reparare doloris,
Basilice Christe, diro quem scismate Praga
Efficit? O dolor ingens, o rex maxume regum!
130 Iam iam nulla mora est. Saltem conscribe lituras
Principibus reliquis, cuncti paremus[1]) ovantes.
Interea magna volitans it fama per urbem.
Convenere viri. Mens omnibus una sequendi, (Der Auszug aus Prag)
In quascumque velint studium deducere terras.
135 Multi praeterea, quos fama obscura recondit,
Ex studio veniunt iuvenes, stipantque frequentes.
Tertia lux gelidam caelo dimoverat umbram
Iamque pedes referunt, portas superare parati,
Cum subito ante oculos ingenti luce cucurrit
140 Stella facem ducens et Misnae allabitur oris.

[1]) Wimpina hat pergenus; Eberhard konjiziert pergemus, vielleicht mit Recht.

nimbosus Orion	A I 535
caelumque in Tartara solvat	A XII 205
hinc exaudiri voces	A IV 460
claraque (in luce) refulsit	A I 588
stella facem ducens	A II 694
fata viam invenient	A X 113
(mortalis) visus medio in sermone reliquit	A IV 277
et procul in tenuem ex oculis evanuit auram	A IV 278
at vero (Aeneas) aspectu obmutuit amens	A IV 280
attonitus tanto monitu imperioque deorum	A IV 282
heu quid agat? quo nunc (reginam) ambire furentem	A IV 283
audeat affatu? (quae prima) exordia sumat?	A IV 284
atque animum nunc huc celerem, nunc dividit illuc	A IV 285
in partisque rapit varias perque omnia versat.	A IV 286
haec alternanti potior sententia visa est.	A IV 287
(Mnesthea Sergestumque) vocat (fortemque Serestum)	A IV 288
(classem) aptent taciti sociosque (ad litora cogant)	A IV 289
(arma) parent et quae rebus sit causa novandis	A IV 290
(dissimulent)	A IV 291
dixerat. Ille patris magni parere parabat	A IV 238
imperio + et quae sit sententia posco	A IV 239 + III 59
tunc senior tales referebat pectore voces	A V 409
multa (putans) + ubi nunc nobis (deus ille magister	A VI 332 + V 391
quem sequimur? quove ire iubes, ubi ponere sedes	A III 88
potui tantum (sperare) dolorem	A IV 419
(magnorum) maxime regum	Horaz, Sat. I 3, 136
Iam iam nulla morast	A II 701
cuncti (dicto) paremus ovantes	A III 189
interea — volitans + magnas it fama per urbes	A IX 473 + IV 173
convenere viri + mens omnibus una sequendi	A V 490 + X 182
in quascumque velim pelago deducere terras	A II 800
multi praeterea, quos fama obscura recondit	A V 302
stipantque frequentes	Georg. (= G) IV 216
tertia lux gelidam caelo dimoverat umbram	A XI 210
iamque pedem referens	G IV 485
cum subito ante oculos ingenti + luce cucurrit	CP 651 + A II 694
stella facem ducens + (Cumarum) adlabitur oris	A II 694 + V 873

Magna cohors sequitur, collecti iudice tanto
Mixti Pragensis studii iuvenesque senesque
Protinus ad Misnam magno clamore ruentum.
Fama volat, cunctos studii adventasse studentes, (Die Ankunft in Sachsen)
145 Innumeros Praga patres, quis claruit ante.
At princeps Misnae generosus tunc Fridericus
Excipit hos placide manibus per mutua tensis,
Vexillisque iubet conducant ordine clerus.
Aera sonant, fertur divi compulsa sacramen
150 Corporis obvia cleri arcta comitante caterva,
Matres atque viri, pueri innuptaeque puellae,
Ad nitidam Lipzik. O cunctis gaudia quanta
Tunc studiosa cohors tulerit Misnensibus, euge,
Nec calamis potero nec multis pangere verbis,
155 Annis millenis quadracentenis quoque nono.
His subito princeps delectos ordine ab omni (Die Gesandtschaft an den
Quinque oratores Alexandri ad moenia Papae [Papst)
Ire iubet quarti, onustos praedivite nummo,
Donaque ferre patri studiumque exposcere; firmet
160 Inceptum, Pragae quod nuper sustulit urbi.
Haud mora, festinant iussi rapidisque feruntur
Passibus. Ipse struit magnis collegia muris (Die Erbauung der Leip-
Castrorum in morem, primas ad moenia sedes [ziger Universität)
Moliturque locum. Interea pro magna daturus
165 Magnis munera priviquelegia numine sanxit.
Iamque iter emensi Romana ad moenia Papae
Advenisse parant, Papa intra tecta vocari (Die Gesandtschaft in Rom)
Imperat et solio medius consedit avito,
Atque haec ingressis placido prior edidit ore:
170 Dicite, Misnenses, petitis quid? dicite porro,
Quae causae impulerint sanctas accedere sedes.
Tunc senior tales reserabat pectore voces:
Nos ad te tua, sancte pater, consulta iubemur
Marcgravii Misnae Friderici accedere votis,
175 Qui studium, Pragae nuper quod sustulit urbi,
Confirmare petit. Liptzik quod sistere muris
Iam parat Expensis magnis collegia quinque
Sistit et innumeros stipat superesse magistros.
Dat tibi praeterea propine munera parva;
180 Quae pater ex animo rape magno munera parva.
Haec ubi poscentes pater audit, munere magno
Tandem laetus ait: Di vestra incepta secundent.
Inceptum studium; dabitur Germane quod optas.
His dictis firmat Misnaeque remittit ad oras.

fama volat	A VI 392
excepitque manu	A VIII 124
(scuta) sonant pulsuque (pedum conterrita tellus)	A VII 722
(magna) comitante caterva	A II 40
matres atque viri + pueri innuptaeque puellae	A VI 306 + 307
(quid) studiosa cohors (operum struit)	Ep I 3, 6
(tum satus Anchisa) delectos ordine ab omni	A VII 152
(centum) oratores (augusta) ad moenia (regis)	A VII 153
ire iubet (ramis velatos Palladis omnis)	A VII 154
donaque ferre (viro pacem)que exposcere (Teucris)	A VII 155
haud mora, festinant iussi rapidisque feruntur	A VII 156
passibus. Ipse (humili designat) moenia (fossa)	A VII 157
castrorum in morem + primasque (in litore) sedes	A VII 159 + 158
moliturque locum	A VII 158
(foedera fulmine) sancit	A XII 200
iamque iter emensi	A VII 160
advenisse (viros ille) intra tecta vocari	A VII 168
imperat et solio medius consedit avito	A VII 169
atque haec ingressis placido prior edidit ore	A VII 194
dicite (Dardanidae) + quid petitis	A VII 195 + 197
quae causa	A VII 197
tunc senior talis referebat pectore voces	A V 409
nunc ad te et tua (magna), pater, consulta (revertor)	A XI 410

vgl. Wimpina selbst Vers 160

dat tibi praeterea (fortunae) parva (prioris)	A VII 243
munera	A VII 244
tandem laetus ait, di (nostra) incepta secundent	A VII 259
(auguriumque suum)! dabitur (Troiane) quod optas	A VII 260
(prosequitur) dictis (porta)que emittit (Averna)	A VI 898

Man sieht, Centonen in dem Sinne, wie sie Ausonius in seiner Vorrede zum Carmen nuptiale fordert, liegen hier nicht vor. Im Grunde ist ja keiner von den Centonendichtern, selbst Ausonius nicht, den in der Theorie aufgestellten Forderungen nachgekommen.[1]) So hat denn auch Wimpina skrupellos mehrere hintereinander folgende Verse übernommen, ja gerade diese so streng verpönte Methode mit besonderer Liebe gehandhabt.

Es kann natürlich hier nicht meine Aufgabe sein, die offensichtlichen Abweichungen Wimpinas von der Metrik (vgl. z. B. die Verse 12. 19. 43. 109. 128. 132. 155. 158 u. a.) oder die von der Grammatik (vgl. z. B. 105 poterint, 181 audit, 143 ruentum) aufzuzählen. Man darf beides nicht nach zu strengem Maße richten. Auch die führenden Humanisten sind in ihren Versen metrisch nicht absolut korrekt, und Formen wie ruentum gaben niemandem Anstoß; haben doch selbst Eobanus Hessus, Hermann von dem Busche, Philipp Engelbrecht den Genitiv des Partic. Plur. auf um gebildet.[2]) Ebensowenig wäre mit einer eingehenden Wortkritik gewonnen. Diese fördert nur dann, wenn wir durch sie feststellen können, welche Quellen Wimpina benutzt, unter welcher Einflußsphäre er gestanden hat. Für einige Worte ist dies der Fall: Christicolae 17 erinnert an Prudentius Contra Symm. II 1003. Der passive Gebrauch von pollicitum 43 weist auf Ovid und Columella, hypocrisis 43 auf die Vergilvita von Donat hin. Litura 130 hat Wimpina wohl im Horaz kennen lernen und als Synonym für litterae gebraucht; priviquelegia 165 ist im Anschluß an die Tmesis inque salutatam Aeneis IX 288 gebildet. Das gibt wenigstens einige Richtlinien. Noch fruchtbarer ist es, jene Stellen aus Wimpinas Gedicht, die entlehnt sind, mit ihren Vorbildern zu vergleichen. Hier steht unser Urteil auf sicherem Boden. Wir sehen das Material, das zur Verfügung war, überschauen, was damit geleistet worden ist, und können daraus auf den Kunstverstand, mit dem der Dichter zu Werke ging, zurückschließen. Das Ergebnis ist freilich für Wimpina wenig ruhmvoll. Wie so viele Centonendichter hat auch er sich nicht die Mühe gemacht, die heterogenen Teile zu verschmelzen. Da fehlt ganzen Sätzen das Prädikat (16 urbs etc., 102 exaudiri etc., 151 matres etc.); ein Vergleich mit Vergil lehrt meist, daß bei ihm das Verbum des Satzes im nächsten Vers oder jedenfalls an einer Stelle folgte, wo bei Wimpina kein Platz mehr war. Andere Sätze haben kein Objekt (184 remittit). Dann gibt es Partien, in denen Wimpina mehrere aus verschiedenen Teilen des Vergilschen Epos genommene Verse zusammengestellt hat, ohne die Tempora aufeinander abzustimmen (19 und 20 und 22 dictante, admoverunt, implicat, 101 und 103 solvet, refulget, 144 und 145 adventasse, claruit, 164 und 165 daturus u. sanxit, 167 advenisse parant). Oder das grammatische Geschlecht paßt nicht: bei Vergil ist es Allecto, die Amata in Raserei versetzt, für sie ist die Form

---

[1]) C. Schenkl, Prooemium zum Cento Probae, Corpus scriptorum ecclesiasticorum Latinorum, Wien 1888, XVI 554.

[2]) Jos. Neff, H. Eobanus Hessus' Noriberga Illustrata und andere Städtegedichte (Lat. Literaturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrh. herausg. von M. Herrmann, Berlin 1896), Einl. S. XXXI.

visa 46 richtig, aber Wimpina übernimmt sie unbesehen, obwohl er doch von Joh. Huß spricht. Indes auch da, wo er änderte, hat er nicht immer Glück gehabt. Im Vers 134 macht er zwar aus Vergils velim den Plural velint. Doch damit hat er einen logischen Fehler in den Text gebracht; die Stelle heißt nämlich nun: alle sind entschlossen, zu folgen, wohin sie [selbst] wollen. Ebenso ungeschickt ist die Änderung gressum aptent aus classem aptent im Vers 117. In anderen Fällen hatte der Dichter mit der Wortstellung, die sich in seinem klassischen Muster fand, zu kämpfen. Er wollte den Gedanken nil sunt nisi numeri ausdrücken, lehnte sich dabei an den Vers des Horaz nos numerus sumus etc. an und kam so zu der Stellung nil numeri nisi sunt 36. Ähnlich verwickelt ist die Stellung 164/65 pro magna daturus | magnis munera, wo pro und magnis zusammengehören. Ebenso wird, wenigstens nach der Analogie von 159/60, auch 183/84 inceptum studium firmat zu verbinden sein. Ganz merkwürdig sind 149/50 zwei voneinander unabhängige Sätze durcheinander geschoben:

aera sonant, fertur divi compulsa sacramen
corporis obvia cleri arcta comitante caterva.

Hier kann doch nur gemeint sein: aera compulsa obvia sonant, sacramen corporis divi fertur arcta comitante caterva cleri.[1])

Bei der Auswahl der Versteile, die Wimpina aus den antiken Autoren herübernahm, ist er nicht zaghaft gewesen. Je mehr er sich aneignen konnte, um so schneller war das metrische Schema mit Worten gefüllt; und wenn alles nur einigermaßen in den Zusammenhang paßte, so war es schon gut. Freilich, nun auch die neuen Stücke grammatisch zu verknüpfen, daran dachte er nicht; und so kommt es, daß manche Kola einfach in der Luft schweben, so 77 die Worte mores virisque und 90 das retia cara, plagae etc. Jedoch zuweilen hat Wimpina auch Wortgruppen stehen lassen, die im Zusammenhang seines Gedichtes geradezu widersinnig sind. Aeneas befestigt sein Lager, das er sich an der feindlichen Küste errichtet, natürlich castrorum in morem, aber von der Universität, die Friedrich von Meißen innerhalb der Stadtmauern baut, kann man das gleiche doch nicht sagen (Vers 163). Solche Stellen gibt es aber eine ganze Anzahl. Unmöglich kann doch vom Namen Huß, ducis de nomine, der Beiname schismatisch kommen (Vers 18). Huß wird doch nicht, von Allekto gereizt, mollius ac solito reden (Vers 24). Und warum redet er weiter, wenn er glaubt, das Volk genügend, satis, aufgestachelt zu haben (Vers 46)? Der Vers 135 hat nur Sinn, wenn vorher Namen genannt worden sind, ebenso paßt das tandem im Vers 182 nur, wenn eine Pause des Schweigens vorhergegangen ist. Alle diese Stellen, die beim Lesen verblüffen und irreführen, werden sofort klar, wenn man sie mit dem Vergiltext, dem sie entnommen

[1]) R. Mittermüller, Konrad Wimpina (Der Katholik, Zeitschrift für katholische Wissenschaft und kirchliches Leben 1869, Bd. 49, erste Hälfte) S. 662 Anm. 45, sieht sogar in der Stelle lexandri. al. moenia (Vers 157) nicht Druckverwirrung, die aus Alexandri ad entstanden ist, sondern Unfähigkeit Wimpinas, der aus metrischen Gründen den Namen Alexander zerlegt und umgestellt habe.

sind, vergleicht. Ein weiteres Beispiel für dieselbe Erscheinung aus der Descriptio religionis lipzg. Dort redet Wimpina vom Bau der Thomaskirche; er hält sich dabei an das erste Buch der Aeneis, in dem die Erbauung Karthagos geschildert ist. Neun Verse hat er hier einfach abgeschrieben, noch dazu fast in derselben Reihenfolge, wie sie Vergil hat. Es genügt, die ersten fünf zu betrachten:

Devoti instant lipzenses: pars ducere muros	
(Instant ardentes Tyrii: pars ducere muros)	A I 423
Molirique arcem et manibus subvolvere saxa	
(Molirique arcem et manibus subvolvere saxa)	A I 424
Pars optare locum tecto et subducere tignos	
(Pars optare locum tecto et concludere sulco)	A I 425
Hic portas alii effodiunt, altaribus altis	
(Hic portus alii effodiunt, hinc lata theatris)	A I 427
Fundamenta locant, alii immanesque columnas.	
(Fundamenta petunt; alii immanesque columnas etc.)	A I 428

An einigen Stellen hat Wimpina geändert. Er läßt Baumaterial herbeischaffen, wo Vergil den Platz abstecken läßt, schreibt portas für portus und setzt an Stelle der Theater die Altäre. So inkorrekt der Text dadurch auch geworden ist, es ist doch wenigstens der Versuch gemacht, den fremden Stein zu behauen. Nur das molirique arcem hat Wimpina wieder übersehen. Der Leser muß an die Pleißenburg denken und weiß nun mit der ganzen Erzählung nichts mehr anzufangen.

Doch damit bin ich schon bei den inhaltlichen Widersprüchen des Gedichts. Zum Teil sind auch diese durch die Centonen entstanden. Wenn Wimpina im Vergil gerade eine Stelle gefunden hatte, die für seine Zwecke paßte, dann hat er auch die Handlung seines Poems gleich im Anschluß an die Fortsetzung, die jene Vergilpartie fand, weitergeführt. Auf diese Weise sparte er sich das lange Suchen nach Centonen; freilich hat dadurch auch sein Werk jede straffe Einheit verloren. Nicht der Plan des Gedichtes bedingt hier die Verse, sondern die Verse bedingen den Plan des Gedichtes.

Gott verkündet, er wolle zwei Zeichen zum Aufbruch aus Prag geben, zählt jedoch in derselben Verkündigung viel mehr als zwei auf, nämlich Donner, Hagel, Regen, Erdbeben, Weltuntergang, Stimmen vom Himmel, zuletzt einen Kometen. Tatsächlich stellt sich dann aber von dem großen angesagten Apparat nur der Komet ein, und selbst dieser kommt zwei Tage zu spät. Das liegt nun wiederum daran, daß den beiden Versen Wimpinas, in denen die Erscheinung des Sterns vorausgesagt (95) und als eingetreten erzählt wird (137 ff.), ein und derselbe Vers Vergils zugrunde liegt; das eine Mal hat Wimpina an Stelle des tertia lux der Vorlage ein crastina geschrieben, das andere Mal hat er das Ändern vergessen. So klar der Befehl Gottes, Prag zu verlassen, ist, so schwankt doch der König durchaus, wie er zu handeln hat; genau genommen ist der einzige Grund dafür der, daß auch Aeneas unschlüssig ist, nachdem ihm

die Erscheinung Merkurs den Befehl zum Aufbruch aus Karthago gebracht hat. Weiter getraut sich Karl IV. nicht, vor sein eigenes Volk zu treten, nur weil Aeneas sich nicht der zornigen Dido zu stellen wagt; und er beruft eine Sitzung von Rektor und Senat ein, weil Aeneas Mnestheus und Sergest zu sich ruft. Weiter kann Wimpina diese Vergilpartie nicht ausschlachten, er sucht sich deshalb für die nächsten Verse die Centonen aus den verschiedensten Büchern zusammen, freilich ohne die geringste Rücksicht auf das, was er eben erzählt hat. Denn nun zieht das Volk auf einmal von selbst aus, ohne sich um König, Rektor und Senat zu kümmern. Dadurch wird in gewissem Sinne die Erscheinung Gottes widersinnig, er hätte sich dem Volke, nicht dem König offenbaren sollen. Auch paßt die Zaghaftigkeit, die Karl hier zeigt, schlecht zu der Charakteristik, die Vers 55 ff. von ihm entworfen ist. Aber freilich, diese Verse sind ja ursprünglich auch nicht auf Karl IV. geschrieben, sondern Vergil hat sie gedichtet, um Aeneas zu preisen, und hat sie im ersten Buch dem Ilioneus in den Mund gelegt.

Die historischen Tatsachen hat Wimpina nicht weniger frei behandelt. Karl IV. († 29. Nov. 1378) muß bis zu den Prager Unruhen leben, und die Gesandtschaft, die um Bestätigung der Universität nachsucht, wird an Alexander IV. statt an Alexander V. und nach Rom statt nach Pisa geschickt.

Noch eine Eigentümlichkeit Wimpinas, die er auch mit anderen Centonendichtern gemein hat, sei hervorgehoben: die Klanganlehnung an antike Vorbilder. Neben dem Verfahren, einfach ganze oder halbe Verse, nur leise geändert, zu übernehmen, steht dieses zweite. Der Dichter hält sich dabei nicht an die Wörter und Sätze seiner Quellen, sondern nur ungefähr an die Buchstabenkomplexe. Das bringt einen doppelten Vorteil. Einmal ist die Metrik solcher Verse durch das Vorbild gegeben, und doch sieht keiner einem solchen Verse so leicht an, daß auch er im Grunde nicht selbständig geschaffen worden ist. Der Nachteil war der, daß mit dem Bedeutungsunterschied auch die Quantität der Vokale sich änderte — ein Moment, das der metrisch so unsichere Dichter leicht übersah —, und daß das Streben nach möglichster Anlehnung an die Buchstaben des Originals einen recht seltsamen Wortgebrauch zur Folge hatte. Als Beispiel sei angeführt, daß die Worte 93/94 sacramine cingant di superi entstanden sind aus dem indagine cingant desuper Vergils. Damit war ein metrisch richtiger Anfang für den Hexameter 94 gewonnen, der Inhalt aber geschädigt; denn im Munde Gottes sind die Worte di superi metuunt absurd.

Abgesehen von Vergil hat sich Wimpina in den hier besprochenen Versen noch an Horaz, Ovid (Amores und Ibis) und den Cento Probae gehalten. Das letztere geht ganz deutlich daraus hervor, daß die Descriptio mehrere Partien Verse in der Reihenfolge dieses Cento bringt; und zwar entsprechen die Zeilen 123—125, 132—136, 137—139 des ersten Gedichtes den Zeilen 642—644, 456—460, 649—651 des anderen. Ferner sind noch Catull und die Priapea von Wimpina für seine Poesie verwendet worden. Die Anfangsverse des Catullschen Hymenaeus:

Vesper adest: iuvenes, consurgite: vesper Olympo
Exspectata diu vix tandem lumina tollit,

haben herhalten müssen, um eine adolescentum exhortatio, ut studia repetant, mit der das Buch Wimpinas schließt, einzuleiten:

Tempus adest, iuvenes, consurgite, tempora veris
Exspectata diu dogmata laeta ferunt.

Aus den Priapeen endlich findet sich wörtlich ein Vers (Priap. I 5) in der (externa) Descriptio urbis Lipzensis.

Von den Versen, die nach Abzug der Centonen von Wimpinas Gedicht übrigbleiben, tragen die einen unverkennbar den Stempel Wimpinaischen Lateins, andere wieder machen ganz den Eindruck, als ob auch sie entlehnt seien. Es ist mir nur nicht gelungen, aufzufinden, woher sie stammen, obwohl ich in christlichen wie heidnischen Dichtern nach ihnen gesucht habe. Möglich ist es ja auch, daß Wimpina hier seine Anleihen bei Zeitgenossen gemacht hat. Das ist eine im Frühhumanismus durchaus nicht seltene Erscheinung. Verließ doch Konrad Celtis Leipzig vor allem deshalb, weil aufgedeckt worden war, daß er sich Verse von Bohuslaus Hassenstein angeeignet hatte[1]); und den jungen Wimpfeling hören wir ärgerlich klagen:

non dubito quin saepe meos clam nebulo versus
esse suos iuret.[2])

Ist es nun aber Wimpina gelungen, seine Zeit über die Unselbständigkeit seiner Poesien hinwegzutäuschen? Wenn man das anerkennende Urteil Hassensteins liest, möchte man die Frage fast bejahen. Und doch hat die Herübernahme so großer Partien aus dem gelesensten klassischen Autor einfach nicht verborgen bleiben können. Zufälligerweise sind uns Aufzeichnungen erhalten, die das bestätigen. Wimpina hat sein Gedicht natürlich seinen Vorlesungen zugrunde gelegt. Das Exemplar der Kgl. Hof- und Staatsbibliothek in München zeigt deutlich die Spuren solcher Benutzung. Es finden sich hier Randglossen des Studenten, die neben den üblichen Erklärungen, Synonymen und Etymologien (Labyrinthus, qui labitur intus explicatur) des öfteren bei Vergil entlehnten Stellen Hinweise auf diesen Dichter enthalten. Ja, zweimal ist ein ganzer Vers, der übernommen ist, unterstrichen, und beigeschrieben ist: id est metrum Virgilii. Ob hier Wimpina seinen Hörern die Quelle angegeben hat, oder ob der Schüler von selbst seinem Meister auf die Schliche gekommen ist, kann natürlich nicht entschieden werden. Gegen das erste spricht die Autoreneitelkeit der Zeit, die auch Wimpina teilte, gegen das zweite die ziemlich geringe Bildung des Studenten, die sich aus seinen schülerhaften Randbemerkungen ergibt. Leider finden sich solche Glossen nur zum ersten Teil des Gedichts, die hier besprochene Partie ist im Kolleg wahrscheinlich nicht behandelt worden.

[1]) Negwer a. a. O. S. 11.
[2]) M. Buchner, Ein Jugendgedicht Jak. Wimpfelings auf Bischof Mathias Ramung von Speier (Zeitschr. f. d. Gesch. des Oberrheins, 1907, LXI 484 Anm 3).

1497 erschien ein zweites großes Poem von Wimpina, ein Heldengedicht auf Albrecht den Beherzten.[1]) Auch hier ist stark mit Centonen gearbeitet, und zwar kommt ein ganzes Teil jener Verse, die Vergil schon zur Descriptio hat leihen müssen, auch in diesem Epos wieder vor. Dichter ist Wimpina eben nicht gewesen; die Angriffe, die Fagilucus[2]) u. a. auf seine Verse richteten, sind durchaus nicht grundlos. Der Humanismus war bei ihm etwas rein Äußerliches, im Kern ist Wimpina immer mittelalterlicher Mensch geblieben; und es kann nicht wundernehmen, daß er, je älter er wurde, um so entschiedener von den neuen Ideen abrückte und dann im Streit mit Polich v. Mellerstadt über den Wert von Theologie und Poesie seine Kampfgenossen in Männern wie Andreas Propst aus Delitzsch suchen mußte, eben jenem Magister Delitsch, den die Epistulae obscurorum virorum gleich im ersten Brief so köstlich verspotten.

---

[1]) Illustrissimi famaque super aethera noti principis et domini Domini Alberti Saxoniae ducis etc. Bellorum illustriumque actorum epithoma, id est breviuscula commentatio (Leipzig 1497). Neudruck von Chr. Gotth. Wilisch: C. Wimpinae Commentarius poeticus de Alberti animosi Saxonum ducis expeditionibus bellicis, Altenburg 1725.

[2]) G. Bauch, Beiträge zur Literaturgeschichte des schlesischen Humanismus (Zeitschrift des Vereins für Geschichte und Altertum Schlesiens, XXX 147).

AUS BRIEFEN EINES LEIPZIGER STUDENTEN AN SEINE ELTERN 1819—1824

Aus dem Nachlasse von KURT FLEISCHER[1])

Der Schreiber der Briefe, über die ich hier berichte, Heinrich Leberecht Fleischer, Sohn des Geleitsschreibers Fleischer in Schandau, bezog Ostern 1819 die Universität, um Theologie und orientalische Sprachen zu studieren, bestand im Herbst 1823 vor dem Dresdner Konsistorium das theologische Kandidatenexamen, kehrt nach Leipzig zurück, da er kein geistliches Amt bekleiden will, und promoviert im Frühjahr 1824; dann verläßt er das Vaterland und siedelt nach Paris über, wo er, im Anfang als Erzieher der Söhne des bekannten Intimus von Napoleon, des Herrn von Caulaincourt, unter de Sacy seine orientalischen Studien fortsetzt. So umfassen denn die Leipziger Briefe an die Eltern die Zeit von Ostern 1819—1824, bekanntlich einen durch die Karlsbader Beschlüsse für Professoren und Studenten der deutschen Universitäten gleich bedeutungsvollen Zeitraum. Es ist aber auffallend, wie selten und wie vorsichtig der Schreiber der Briefe die Neuordnung der Universitäten berührt; sicherlich geschah es nicht aus Indifferentismus oder Servilismus, denn er war ein deutscher Patriot und freisinniger Mann; man bekommt vielmehr den Eindruck, als wenn der vorsichtige Vater, ein im Staatsdienste stehender Beamter, dem Sohne den direkten Befehl gegeben habe, politische Verhältnisse in seinen Briefen überhaupt nicht zu berühren, und der gehorsame Sohn kommt, wie es sich gebührt, dem Befehle des strengen Vaters nach. Um so mehr findet er Zeit, das ihn umgebende Leben nach anderen Seiten hin zu schildern. Die Abfassungszeit der einzelnen, oft mehrere Bogen umfassenden Briefe liegt gewöhnlich vier Wochen auseinander. Aller 3—4 Wochen nämlich kommt ein Botenfuhrmann direkt aus Pirna mit seinem Geschirr nach Leipzig und bringt den Studenten, die aus dem oberen Elbtale und der benachbarten Lausitz stammen, ihre Wäschkisten mit Briefen aus der Heimat. Sein Erscheinen ist für die Empfänger der Kisten stets ein großes Ereignis, denn er bringt Geld für den leeren Beutel und Nahrung für den leeren Magen in Gestalt von Schinken, Würsten, Obst und anderen schönen Sachen. Jedermann beeilt sich dann, seine Kiste mit der gebrauchten Wäsche und den der bessernden Hand

[1] Den im fünften Hefte (S. 264—275) veröffentlichten Mitteilungen aus Heinrich Leberecht Fleischers Gymnasiastenjahren folgen hier Bilder aus seiner Leipziger Studentenzeit, die in den festlichen Erinnerungstagen, die die Universität Leipzig demnächst begeht, auf besonderes Interesse rechnen dürfen.

bedürftigen Kleidungsstücken zur richtigen Zeit für die Rückfracht herzustellen, sowie die begleitenden Briefe zu schreiben, denn der Botenfuhrmann fordert nur die Hälfte des Portos, das die Post fordert; nur einmal im Laufe von fünf Jahren sieht sich der Verfasser der Briefe infolge Verspätung gezwungen, seine Kiste mit der Post zu schicken. Eine scharfe Reformante von seiten des Vaters ist die Antwort.

Unter Führung eines alten Burschen, Martini aus Bautzen, war am 13. März des Jahres 1819 eine Anzahl krasser Füchse, alles alte Bekannte vom Bautzener Gymnasium her, in einem Hauderer von Dresden aufgebrochen, um der Musenstadt Leipzig zuzurollen. Während aber die Schnellpost in zwölf Stunden die Strecke zurücklegt und sich nur zu Mittag in Oschatz die kurze Rast von fünfzehn Minuten Ruhe zum Pferdewechseln gestattet, braucht der Hauderer, der zehn Taler kostet, zwei Tage mit Übernachten in gedachter Stadt. Aus leicht begreiflichen Gründen gehen nämlich die Herren Studenten gewöhnlich zu Fuß in die Ferien und fahren stolz mit gefüllten Taschen zur Universität zurück. Die Wanderroute nach Dresden führt entweder über Wurzen, Oschatz und Meißen oder, besonders in schöner Jahreszeit, über Grimma, Leisnig, Nossen und Wilsdruff. Am Grimmaischen Tore in Leipzig angekommen hält der Wagen; die Torwache, aus den berühmten Stadtsoldaten bestehend, fragt die Studenten nach ihren Inskriptionen; von den Füchsen wird Name, Geburtsort und Fakultätswissenschaft aufgeschrieben. Bei der Inskription durch Rektor Haubold kommt es dem Verfasser zugute, daß er den sogenannten Depositenschein besitzt. Eine Pate hatte ihn nämlich nach damaligem Gebrauche gleich nach seiner Geburt auf der Universität als künftigen Studenten einschreiben lassen und die damit verbundenen Gebühren bezahlt. Infolgedessen bezahlt er für die Inskription nur zwei Taler, die anderen sechs, alle aber handeln von diesem Betrage bei dem Rektor einen bedeutenden Posten herunter. Dieses Handeln war bekanntlich auch bei der Zahlung der Kollegiengelder Sitte, die die Studenten an die Dozenten persönlich zu leisten hatten, ein Gebrauch, der uns recht wunderlich anmutet. Von Stundung der Kollegiengelder ist nirgends in den Briefen die Rede. Von weiteren Vorrechten der Inhaber von Depositenscheinen werden wir später hören.

Leipzig trägt, obgleich damals ohne Garnison, äußerlich noch den Charakter einer Festung; je nach der Jahreszeit — im Winter schon $^3/_4$5 Uhr — werden die Tore der inneren Stadt geschlossen, und so ist für jeden, der nicht den Torgroschen zahlen will, der Verkehr zwischen den Vorstädten und der Altstadt unterbunden. Besonders lustig und ärgerlich ist dieser Tribut den Herren Studenten, die sich auf ihren Fahrten außerhalb der Stadt verspätet haben; es ist daher Gepflogenheit, die öffnenden Stadtsoldaten einfach im Chok über den Haufen zu rennen und so der Zahlung zu entgehen. Als im August des Jahres 1821 ein Studententumult die Stadt in große Aufregung versetzte, wurden zur Unterstützung der Stadtsoldaten und der Polizei Grimmaische Husaren herbeigeholt, die Tore noch zeitiger als gewöhnlich geschlossen und die Studenten abends in ihre Wohnungen konsigniert. Keiner darf nach 8 Uhr das Haus verlassen. —

Der Schluß der Häuser erfolgt, wie jetzt, um 10 Uhr; das Öffnen der Haustüre kostet bis ½11 Uhr einen Sechser, nach ½11 Uhr einen Groschen und nach 11 Uhr zwei Groschen. Hausschlüssel sind für die Aftermieter gewöhnlich nicht vorhanden. Studentenwohnungen — insgemein in der inneren Stadt gelegen — gibt es in großer Auswahl; der gewöhnliche Preis für Stube, Kammer, Bedienung und Frühkaffee ist 40 Taler für das Jahr. Hauptbedingung ist ein Kanapee. Warum? Um im Sommer nachts darauf zu schlafen. Denn ein blutgieriges Untier, Wanze genannt, das Erbübel Leipzigs, wie es in den Briefen heißt, macht in den meisten Studentenwohnungen das Schlafen im Bett zur Sommerszeit unmöglich. Die Unannehmlichkeiten, die den Bewohnern der höheren Etagen außerdem noch durch die Lage *loci cuiusdam necessarii* im Hofe und den schlechten Zustand der Öfen entstehen, der bei Süd- und Westwinden stets den Rauch ins Zimmer treibt, sind ebenfalls eine beständige Quelle von Mißhelligkeiten zwischen Vermietern und Mietern. Da aber neben den Studentenwohnungen in den meisten Häusern sich auch noch Meßlogis finden, die außerhalb der Messe freistehen, so ist es wenigstens den Studenten leicht gemacht, sie besuchende Verwandte, Eltern, Geschwister und Basen — denn beide Geschlechter finden sich ein — gleichsam in ihren eigenen vier Wänden zu beherbergen. Von dieser sich bietenden Gelegenheit, billig bei verwandten und bekannten Studenten zu wohnen, wird von seiten Auswärtiger reicher Gebrauch gemacht. — An das damals durchaus nicht gesunde Klima Leipzigs müssen sich die Ankömmlinge erst allmählich gewöhnen, denn das viele stehende Wasser in unmittelbarer Nähe der Stadt erzeugt bei fast allen, die aus gebirgigen und hochgelegenen Gegenden stammen, das kalte Fieber; auch Augenentzündungen sind nichts Seltenes, denen man durch den Gebrauch von Schnupftabak vorzubeugen sucht. Besonders kalt sind die Morgen und Abende im Frühling und Herbst; im Winter 1821/22 aber herrscht dauernd eine solche Kälte, daß Postillone erfroren gefunden werden und in der Stadt ein empfindlicher Wassermangel ausbricht; die Waschhäuser werden geschlossen, das Scheuern wird verboten, die Brunnen werden unter Aufsicht gestellt, und jeder Familie wird je nach der Kopfzahl nur ein gewisses Quantum Wasser zu entnehmen gestattet. In demselben Jahre erschreckt auch ein Erdbeben die Bewohner der Stadt und läßt Schlimmes für die Zukunft befürchten; denn der Aberglaube ist noch sehr groß.

Berechtigtes Erstaunen erregen bei dem auf Forschungsreisen in und außerhalb Leipzigs Mauern ausgehenden Füchslein die herrlichen Anlagen, die, in englischem Geschmack gehalten, sich rings um den breiten Wallgraben verbreiten; ferner der Bosensche Garten mit seinen schönen Konzerten, ebenso Rudolfs Garten, besonders aber Reichels Garten, dessen Reize er nicht genug preisen kann. Das Rosental wird nicht erwähnt, wohl aber Gohlis mit seinem Milchgarten und dem darin bedienenden Milchröschen, ein beliebter Ausflugsort der Musensöhne. Höchst packend sind auch die Schilderungen des Briefschreibers von dem bunten Völkergewühl auf dem Brühle während der Messe, sowie von dem immer wechselnden Verkehre der fremden Nationalitäten in Klassings

Kaffeehause. Hier fesselt besonders ein schweigsamer, vorzüglich Billard spielender Türke seine Aufmerksamkeit; dieser bildet einen wohltuenden Gegensatz zu den erregten, ewig schwadronierenden und räsonierenden Griechen, denen der Verfasser nur wenig Sympathien entgegenbringt. Prophetischen Geistes voll nennt er den Muselmann immer nur 'meinen Türken'.[1])

Da er selbst ausübender Musiker ist, so mietet er sich bei 'Lehmannen' einen nicht üblen Flügel und bezahlt dafür monatlich 1 Taler 6 Groschen; bei dem Vermieter vernimmt er zu seinem großen Erstaunen, daß in manchen Häusern Leipzigs zehn und noch mehr Klaviere im Gebrauche sind. Im Gewandhause hört er den Violoncellvirtuosen Andreas Romberg, den Vater; dieser spielt, etwas damals Unerhörtes, alles auswendig, obgleich er geschmierte Stiefeln anhat und durchaus keine Künstlerallüren zur Schau trägt.

Über das Konzert des Violoncellisten Romberg im Gewandhause berichtet der Verfasser der Briefe unter dem 4. Dezember 1821 folgendermaßen an den Vater:

'Gestern vor 14 Tagen hatte ich einen ausgezeichneten Kunstgenuß; es ließ sich nämlich der durch ganz Europa berühmte Virtuos auf dem Violoncello, Andreas Romberg, im hiesigen Konzertsaale hören, und da ich selbst schon so viel von ihm gehört hatte, und ... man mir vollends noch durch Schilderungen einer früherhin in Leipzig bewiesenen Virtuosität den Kopf verrückt machte, so ließ ich mich das Geld und die Zeit nicht reuen und besuchte das Konzert. Und wahrlich! ich hatte keine Ursache über diese doppelte Ausgabe mit mir selbst zu grollen; denn so was konnte man ohne Widerrede nur hier hören. Über Spohr's Violinenspiel hatte ich mich gewundert und gefreut, aber hier — hier war man versucht, den Mann auf der einen Seite als eine Wundererscheinung zu verehren, und dann wieder auf der anderen ihm entzückt um den Hals zu fallen. Welcher Vortrag, welcher seelenvolle Ton! In einem Adagio schien er die tiefsten Tiefen des menschlichen Herzens aufregen zu wollen; man vergaß sich selbst über diesen Himmelslauten und wagte kaum zu atmen. Aber dann auch dieser Applaus! Schon wie er das erste Mal geschäftig mit seinem Violoncello in der Hand zwischen den Musikern des Orchesters hin- und herfahrend zum Vorschein kam, war es, als ob vor Beyfallsklatschen der Saal zerspringen wollte. Auf diese Aufforderung trat er vorn ans Orchester, dankte dem Auditorio mit freundlichem Kopfnicken, verlor sich dann wieder unter der Menge der Accompagnierenden, und als nun alles in Richtigkeit war, schwang er sich munter wie ein Jüngling auf seinen erhöhten Sitz, knöpfte sich seinen altmodischen schwarzen Frack auf, legte sich sein Schnupftuch parat, prüfte den Ton seines Instruments mit einigen flüchtigen Bogenstrichen und — nun noch ein Blick rückwärts zu dem Orchester, und das Spiel begann. Es war, so wie alles übrige, ein Konzert für das Violoncello, von ihm selbst komponiert. Erst als sich der erste Sturm der begleitenden Instrumente gelegt hatte und sein Solo begann, ergriff er den Bogen

---

[1]) Der Verfasser der Briefe wurde später Professor der orientalischen Sprachen.

und — legte sich vielleicht die Noten zurecht? Nein, da irrst du dich; er spielt alles, alles, selbst das Schwerste, selbst eine unendlich schwierige Phantasie, welche das Konzert beschloß, aus dem Gedächtnisse! Nun, wie gesagt, er ist ein Wundermann, man mag nun auf die alle Begriffe übersteigende Fertigkeit oder auf den zur Seele sprechenden Ausdruck seines Spieles, oder auf die Sicherheit seines musikalischen Gedächtnisses sehen, welches ihm auch keinen einzigen übelen Streich spielte. Dabey ist er die Freundlichkeit selbst. In einem munteren, aber nichts Geniales verratenden Gesichte, welches, sowie das spärliche weiße Haar, schon das höhere Lebensalter seines Besitzers durch manche Runzel andeutet, liegen ein Paar lebendige blaue Augen, welche beym Spiele den treuesten Ausdruck des Charakters des jedesmaligen Stückes in sich tragen. In seiner Kleidung hängt er noch fest an der Väter Sitte; dieses beurkundet sein breitschößiger schwarzer Rock mit großen, übersponnenen Knöpfen, seine lange Weste von eben der Farbe, seine kurzen, ebenfalls schwarzen Beinkleider, zwischen denen und den geschmierten Stiefeln der Strumpf grüßend hervorguckt. Dies alles gibt der ganzen freundlichen Erscheinung so ein patriarchalisches Aussehen, daß man ihm, dem großen Künstler, der sich so freundlich, einfach und anspruchslos vor unsere spiegelglatte Welt hinstellt, von Herzen gewogen ist, ehe man noch durch einen einzigen Ton von ihm überzeugt worden ist, daß unter dieser schlichten Hülle ein Geist, größer und origineller, als tausend andere, verborgen liegt. — Sein Sohn, ein Knabe von 10—11 Jahren, spielte mit ihm ein Duett auf dem Violoncell, woraus man den sichern Schluß ziehen konnte, daß er dem Vater einst in seiner Kunst nicht nachstehen werde, ihn zu übertreffen, dazu reichen, glaub' ich, menschliche Kräfte nicht hin.'

Im Theater sieht er die damals das Leipziger Repertoire beherrschenden Opern: Zauberflöte, Don Juan, Die Schweizerfamilie, Das unterbrochene Opferfest, Johann von Paris und Die Vestalin. Als ein großes Glück bezeichnet er es, daß im Herbst 1823, auf der Durchreise begriffen, er der ersten Aufführung von Shakespeares Romeo und Julia im Dresdner Hoftheater beiwohnen kann. Sein Lesebedürfnis an moderner Lektüre befriedigt er aus Linkes Leihbibliothek; seinen Leib erfrischt er in Händels Bad in der Parthe, nicht weit von Schönefeld.

Zum Schlusse dieser mehr allgemeinen Bemerkungen über Leipzig sei als Beispiel damaliger Einfachheit angeführt, daß bei einem *bal champêtre* in einer vornehmen Leipziger Beamtenfamilie, dem er beiwohnt, das Hauptgericht Semmelmilch mit Zwieback bildet. Bei dieser Gelegenheit zeichnen sich die ehemaligen Portenser durch Vorführung kunstvoll verschlungener Reigen aus, die ihnen ihr berühmter Tanzmeister dereinst in Pforta gelehrt hatte.

Ich wende mich nunmehr zu den Schilderungen, die das eigentliche Studentenleben betreffen; denn gerade hierüber bieten die Briefe eine solche Fülle von Interessantem, daß es schwer fällt, auch nur die Hauptsachen in den engen Rahmen eines kurzen Vortrages zusammenzufassen.

Die oberste Behörde für den Studenten ist das Universitätskonzil, an dessen

Spitze der Rektor steht, der am 16. Oktober sein Amt anzutreten pflegt; er erläßt die Bekanntmachungen, Erlasse und Verordnungen, führt die Untersuchungen gegen die Missetäter und straft mit Verweisen, Karzer und Relegation. Größere Sachen aber werden an die Polizei abgegeben, mit der die auf ihre Freiheit pochende akademische Jugend natürlich immer mehr oder weniger auf Kriegsfuße steht. Allein die Police ist übermächtig. Knirschend fügt sich der Student und muß sich, nach vorausgegangenen Exzessen abends in seine Wohnung eingeschlossen, begnügen, die die Straßen abpatrouillierenden Wachtposten durch allerhand Mißtöne zu verspotten. Das Konzil sucht allerdings gewöhnlich durch friedliche, in den mildesten Ausdrücken verfaßte Erlasse die gereizten Seelen zu beschwichtigen mit der Aufforderung, alle gerechten Beschwerden zunächst an die zustehende Behörde zu bringen, allein die Studenten ziehen es gewöhnlich vor, ihre Sache persönlich mit den Ziegenhainern, sogar mit der blanken Waffe im Straßenkampfe, auszufechten: die Folgen sind selbstverständlich für sie sehr böse.

Fügt sich also der Student dem Professor nur widerwillig, wenn dieser ihm als Vertreter der Universitätsdisziplin entgegentritt, so gestaltet sich das Verhältnis ganz anders, wenn er ihm als Schüler gegenübersteht. Es ist wirklich rührend, zu hören, mit welcher Hochachtung der Verfasser der Briefe selbst von denjenigen akademischen Lehrern spricht, deren Leistungen spätere Forschung mit Recht als minderwertig bezeichnet hat und deren Schwäche er, wie hie und da leise angedeutet wird, selbst wohl erkannt hatte. Mit Begeisterung berichtet er dem Vater von den Vorlesungen, die er bei den Philosophen Krug und Wendt, bei Gottfried Hermann und bei dem Theologen und Historiker Beck hört, der nur leider immer kein Ende finden kann und in der Exegese des neuen Testaments es für notwendig hält, ausführlich nachzuweisen, daß in der Offenbarung Johannis weder von den Türken, noch von Napoleon die Rede sein kann. Die Perle aller Lehrer aber ist ihm Winer; diesem tritt er bald so nahe, daß der Professor den Studenten schon im dritten Semester nicht nur als ordentliches Mitglied in seine berühmte hebräische Gesellschaft aufnimmt — damals ein Unikum —, sondern ihm sogar in den folgenden Semestern die Abhaltung eines chaldäischen Kollegs überträgt, ihn fortan nicht mehr als Schüler, sondern als Kollegen behandelt, in seine Pläne einweiht und seine wissenschaftlichen Arbeiten mit ihm bespricht. Ein ähnliches Verhältnis entspinnt sich auch zwischen ihm und seinem Lehrer im Arabischen, Rosenmüller; auch dieser läßt ihn sein Kolleg über Anfangsgründe im Arabischen mehrere Semester hindurch lesen und bewirkt, daß die Leipziger Buchhändler Vogel und Friedrich Fleischer dem jungen Studenten die Korrektur der in ihrem Verlage erscheinenden arabischen Werke übertragen. Für die Korrektur eines Bogens erhält er einen Speziestaler.

Der Besuch der Kollegien ist, nach den Briefen zu urteilen, von seiten der Studenten im allgemeinen regelmäßig, der Andrang zu den wissenschaftlichen Seminaren und Privatgesellschaften hervorragender Dozenten sehr groß und demnach die Aufnahme erschwert. Winer besonders stellt große Anforde-

rungen an seine Schüler und wird leicht scharf. Sonst ist der Ton in den Kollegien, Gesellschaften und Seminaren liebenswürdig, nicht selten sogar kordial. Als dem Superintendenten Professor Tschirner eine Tochter geboren wird, teilt er dies freudige Ereignis nicht nur den Mitgliedern des homiletischen Seminars einfach mit, sondern setzt auch hinzu: 'Wenn einer von den Herren etwa nach 17 oder 18 Jahren als wohlbestellter, noch unverheirateter Pfarrer bei mir anklopfen wollte, würde ich mich sehr freuen.' Gewiß ebenso deutlich wie entgegenkommend.

Dem Andrange zu den wissenschaftlichen Gesellschaften entspricht der häusliche Fleiß der Studenten; der größte Teil der Abende ist im Winter ernster Arbeit gewidmet. Wir hören in den Briefen viel von Zusammenarbeiten strebsamer Theologen und Philologen, von hebräischen, syrischen, griechischen, ja auch italienischen und französischen Kränzchen. Die Theologen, welche in das geistliche Amt eintreten wollen, machen gewöhnlich schon im Laufe des sechsten Semesters das Examen vor dem Konsistorium; nur wer promovieren will oder Spezialstudien nachgeht, pflegt länger auf der Universität zu bleiben. Der Verfasser der Briefe leidet in seinen letzten Semestern schwer darunter, daß Freunde von ihm, die zu gleicher Zeit die Universität bezogen haben, schon als Geistliche angestellt sind, während er noch als ungeprüfter Student in Leipzig weilt. Und doch brauchte er sich keine Vorwürfe zu machen, da seine Ziele andere, höhere waren. Er wollte akademischer Lehrer werden, sei es auch, schreibt er an seinen Vater, in Indien. Spaßhaft fürwahr aber ist es, daß sein erster literarischer Erfolg durchaus nicht auf orientalischem Boden erwachsen sollte. Ein fleißiger Besucher der sächsischen Schweiz nämlich veröffentlichte im Anfang der zwanziger Jahre eine Blütenlese von guten Gedichten, die er im Stammbuche der Restauration des Kuhstalles, jenes bekannten wunderlichen Felsengebildes der sächsischen Schweiz, gefunden. Unter diesen erregte ein Gedicht Aufsehen, das einen Leipziger Studenten der Theologie Heinrich Fleischer zum Verfasser hatte. In diesem bittet er Gott, er möchte doch den neumodischen Mystikern, den Jesuiten und dergleichen Geschmeiße, wenn einst ihr Geschrei gar zu arg werden sollte, wie weiland den himmelstürmenden Giganten, mit solchen Felsenbrocken, wie sie die Ansicht vom Kuhstall darböte, den großen Mund endgültig stopfen. Die Studentenschaft nahm nämlich damals leidenschaftlichen Anteil sowohl an der literarischen Fehde, die sich zwischen dem Philosophen Krug und dem Tragödiendichter Müller in der Zeitschrift für die elegante Welt abspielte, als auch ganz besonders an den religiösen Kämpfen, die zwischen dem Leipziger Superintendenten Tschirner und dem bayerischen Abte Prechtel ausgefochten wurden. Um aber dem Vater, der zu einem baldigen Abschluß der Studien gedrängt haben mag, einen Beweis seines Könnens zu geben und ihn mit diesen Studien zu versöhnen, schickt er ihm als Weihnachtsangebinde die Übersetzung einer Sure des Korans. Er hatte nämlich ein schön geschriebenes Exemplar des Korans, das sich im Besitze einer Großenhainer Familie befand, dessen Vorfahr es vor Wien erbeutet, kurze Zeit vorher für 8 Taler 12 Groschen von dem geldbedürftigen Besitzer er-

standen. Nach Ablegung des theologischen Examens in Dresden vor dem Konsistorium kehrt er nach Leipzig zurück, um seine Studien fortzusetzen und zu promovieren. Das konnte damals auf zweierlei Weise geschehen. Entweder durch Privatexamen in außerordentlicher Zeit; dieses kostete 15 Taler mehr; oder in dem zu bestimmten Terminen abgehaltenen Massenexamen, dessen Kosten sich auf 40 Taler, abgesehen von den Trinkgeldern, beliefen. Da der Verfasser Aussicht hat, das meißnische Magisterstipendium, bestehend in 60 Talern, zu erhalten, so entschließt er sich dazu, das ihm an und für sich nicht recht anstehende Massenexamen mitzumachen. Acht Doktoranden melden sich dazu und werden zugelassen. Am 17. Januar 1824 hält der Schreiber der Briefe als Besitzer eines Depositenscheines, der ihm die Anciennität vor allen gleichzeitigen Mitbewerbern um die Magisterwürde sichert, an der Spitze dieser die vorgeschriebenen lateinischen Ansprachen an den Dekan und an die Prüfungskommissare, in denen er um milde Beurteilung der Leistungen bittet, dann leisten sie den Magistereid, in dem sie auch beschwören müssen, nicht Rache an den Examinatoren nehmen zu wollen, wenn sie das Examen nicht bestehen; nach Ansicht des Verfassers ein recht müßiger Zusatz, da seit Menschengedenken niemand durchgefallen sei. Am 18. Januar wird von 7—12 Uhr in Klausur ein lateinischer Aufsatz in Chrieenform geschrieben, dessen Thema der Dekan stellt. Angenehm unterbrochen wird die Arbeit durch die für schweres Geld von der Frau des Pedells gelieferte Magisterschokolade. Tags darauf erscheinen die Examinanden in großer Gala zum mündlichen Examen, das von 1—6 Uhr dauert.

Von 1—2 prüft Dekan Beck natürliche Religions- und Kirchengeschichte,
„ 2—3 Krug über die ersten Anfangsgründe der Logik,
„ 3—4 Mollweide über Chronologie, Astronomie und mathematische Geographie,
„ 4—5 Gilbert über die ersten Gesetze der Physik, und endlich
„ 5—6 Gottfried Hermann über eine Stelle der Odyssee.

Am Tage nach dem Examen erhält er nicht allein das meißnische Magisterstipendium wenigstens zur Hälfte, sondern auch Briefe aus Paris von einem Freunde, sowie von dem berühmten Graezisten Benedikt Haase, die ihm die sichere Aussicht eröffnen, auf längere Zeit nach diesem damaligen Dorado der orientalischen Philologen zu kommen. Der französische Gesandte v. Rumigny in Dresden bringt die Sache zum Abschluß, und so bleibt ihm in der Heimat nichts weiter zu tun übrig, als nach vollzogener Doktorkreation in Leipzig den Magisterschmaus im Hotel de Saxe mitzumachen und dann Abschied zu nehmen. Dieser Magisterschmaus gestaltete sich aber dadurch zu einem ausnehmend festlichen, weil damit die offizielle Feier des funfzigjährigen Magisterjubiläums des damaligen Rektors der Nikolaischule, Forbiger, verbunden war. An Forbigers Seite stand in jenen Jahren der jugendkräftige Nobbe, dessen auch in den Briefen an einer Stelle gedacht wird. Es heißt da unter dem 13. Mai 1820: 'Ein neuer Konrektor, nämlich Mag. Nobbe, ist wie ein böser Geist in die Schule gefahren mit gewaltigen, weitumfassenden Neuerungen und Besserungs-

Entwürfen. Zwar ist seine erste Bill, eine neue Schulordnung betreffend, nicht durchgedrungen, indessen Lehrer werden entlassen, pensioniert, an die Bürgerschule versetzt und so weiter.'

Ich muß mir nun leider versagen, näher darauf einzugehen, in welcher Weise die *alma mater* als nährende Mutter in damaliger Zeit durch Konvikte, Geld- und Holzstipendien für das leibliche Wohl ihrer minderbemittelten Söhne sorgte; nur das sei erwähnt, daß nicht nur die Bewerber um königliche Stipendien, sondern auch alle Perzipienten sich jedes Jahr von neuem dem Stipendiatenexamen unterziehen müssen, daß große Befriedigung unter den Studenten herrschte, als das Konzil sich endlich entschließt, die Stipendien nach Vorschrift in sächsischem Kurant auszuzahlen, daß der Andrang zum Konvikt ein ungeheurer war, der arme Konviktkantor Hübel, bekannt durch das Lied: 'Hübel muß sterben, ist noch so jung, jung, jung!' viel zu leiden hatte, und daß von dem neuen Kreishauptmann v. Eisenhut rühmend hervorgehoben wird, daß er nicht nach Gunst, wie sein Vorgänger, sondern nach Würdigkeit, fußend auf den Zeugnissen der Bewerber, die Holzstipendien vergebe, damals sehr gesuchte Benefizien, denn Kohlen gab es noch nicht als Heizmaterial in Leipzig, und das Holz war nicht billig.

Während nun in der Jetztzeit viele Studenten einen nicht unbeträchtlichen Teil des Semesters *feriandi causa* fern von der Universität zubringen, so war in der Zeit, von der wir sprechen, das Gegenteil der Fall. Die Regel war, daß der Student, der nicht aus der Nähe der Universitätsstadt stammte, nur zu Ostern in die Heimat ging; denn die Sommerferien waren damals nicht so ausgedehnt wie jetzt. Die kollegienfreie Zeit wurde zum Arbeiten benutzt, dann und wann auch zu kleinen Erholungsreisen. Umgekehrt waren Verwandtenbesuche während und außerhalb der Ferien in Leipzig etwas Gewöhnliches; daß Schwestern und Kusinen, oder wie es damals heißt, Mühmchen wochenlang bei den verwandten Studenten wohnen und unter ihrer ritterlichen Führung die Schönheiten der Lindenstadt kennen lernen, verstößt durchaus nicht gegen die gute Sitte. Ja eine kühne, unternehmende Kusine des Briefschreibers wagt es sogar, allerdings zu beiden Seiten von Freunden gedeckt, als Herr verkleidet zuerst das Konvikt und, als dies gelingt, dann auch noch das 'Schwarze Brett' zu besuchen. Da erkennt sie der Senior der Lausitzer, Starke, und nur mit Mühe können ihre Ritter das erschrockene Mädchen aus dem darob entstehenden Tumulte flüchtigen Fußes in die schützende Wohnung retten.

Wie aber gestaltete sich der Verkehr der Studenten untereinander und dem Philisterium gegenüber? Sehen wir uns zuerst den äußeren Menschen an. Je nach der Wichtigkeit des Tages war die Kleidung eine andere. An den Wochentagen besteht sie aus Stiefeln mit halbhohen blanken Schäften, die, solange die Schäfte noch gut sind, über den gelben Nankinghosen getragen werden; sind sie unansehnlich geworden, werden die Hosen darüber gezogen. Erbsgelb ist die stehende Farbe des Beinkleides, die des gewöhnlichen Rockes grün oder braun. In der Woche trägt der Student weder Vorhemdchen, noch Weste, noch Halsbinde. Hut oder Mütze, Ziegenhainer und lange Pfeife vervollständigen

das Bild des nicht einer Korporation angehörigen Burschen. Die forschen Burschen aber, besonders die Landsmannschafter und Burschenschafter, klirren mit großen Sporen einher; letztere sind außerdem an den weißen, gewöhnlich von zarter Hand gestickten, leinenen Schulterkragen erkenntlich. Am Sonntage hingegen werden die guten Stiefel über den gelben Kasimirhosen getragen, dazu kommt als Rock der blaue Klappenrock, d. h. ein Rock mit breiten Schößen und Mantelkragen, ferner Vorhemdchen, Weste und ein mächtiges seidenes Halstuch, das, viele Male um den Hals geschlungen, kumtartig den Kopf in die Höhe steift. Bei besonders festlichen Gelegenheiten tritt an Stelle des Klappenrockes der Frack. Aber nur bei den Kommunionen, Begräbnissen und im Examen ziemen sich zum Frack und breitschößiger Weste niedrige Schuhe, lange schwarze seidene Strümpfe und kurze seidene Pantalons. Zuhause halten den Leib Filzschuhe und Manschesterschlafrock warm; an Stelle des letzteren tritt häufig auch ein Kaninchenpelz, für den der Jude auf dem Brühl zwar 8 Taler fordert, aber nur 5 erhält. Läßt er auch bald die Haare und platzt in den Nähten, so erspart er doch die teure Feuerung.

Die gewöhnliche Anrede unter den Kommilitonen ist 'Ihr', zum 'Du' gehört die Brüderschaft. Die gewöhnliche Benennung ist Studio, im Plural Studios; sie zerfallen in krasse Füchse, Brandfüchse, Bursche und alte Bursche. Die Renommisten heißen forsche Bursche. Der Ruf 'Bursche heraus, Perat Police!' erklingt noch und tut seine Wirkung. Die Muttersöhnchen heißen Butterherzen, die vor dem Examen Stehenden Examenmusen. Wer sich unhonorig benimmt, kommt in den bekannten V—ß. Kollegia werden geschwänzt und nachgeritten; der Bierwirt heißt Kneipier. Die jungen Kaufleute müssen sich Benennungen wie Ladenschwengel, Schwanks (nicht Schwunks, wie wir sagten) und Pomadenhengste gefallen lassen, während 'mit Pomade genießen' so viel ist wie 'mit Ruhe genießen'; die jüngeren Dienstmädchen heißen, wie noch jetzt, Besen, die älteren Aufwartungen Christel; die Eckensteher, die Packträgerdienste verrichten, Fliegenschnäpper, die Ladenmädchen Lichtmädchen. Von verspotteten Deutschtümeleien habe ich nur gefunden: Körperschmücker für Schneider.

Der Verkehr der Studenten untereinander war bei ihrer geringen Zahl und bei dem engen Zusammenleben im Paulinum und der eng umfriedeten Stadt natürlicherweise viel ungezwungener als jetzt. Wenn auch selbstverständlich die Landsmannschaften der Lausitzer und Sachsen den Burschenschaftern feindlich gegenüberstanden, so war doch ihre Haltung den Finken gegenüber nicht so exklusiv wie die der Korps jetzt. Trotz der Karlsbader Beschlüsse nämlich, die sämtliche studentischen Verbindungen aufhoben, bestanden in Sachsen die Landsmannschaften und die Burschenschaften fort. Erstere trugen sogar bei öffentlichen Aufzügen ihre Farben. So bei einer großen Auffahrt, die sie nominell zu Ehren des Domherrn Tittmann veranstalteten, die aber eigentlich den Zweck hatte, ihr damals sehr gesunkenes Ansehen nach außen hin zu erhöhen und die Burschen zu verhöhnen; denn auf jedem Wagen sitzt hinten als Bedienter ein Fliegenschnäpper, einen Burschenschafter karikierend. Die Folge ist natürlich eine Schlägerei mit Ziegenhainern. So auch bei dem Begräbnisse

eines im Pistolenduell gefallenen Sachsen namens Lucius, der von den Sachsen und Lausitzern auf den Schultern zu Grabe getragen wird. Wenn es hingegen gilt, die bedrohte akademische Ehre oder Freiheit zu wahren, gehen Landsmannschafter und Burschen Hand in Hand. So bei der gänzlichen Demolierung einer Bierwirtschaft vor dem Ranstädter Tore, dessen Wirt sich an zwei Studenten vergangen hatte. Die Beschreibung dieses für die damalige Zeit charakteristischen Vorganges möge im Wortlaut folgen. Es heißt in einem Briefe vom 9. September 1821:

"Im Anfang dieses Monats gab es auf unserem sonst im Ganzen so ruhigen Musensitze gar tumultuarische Auftritte. Es war nämlich eine Bierschänke vor dem Ranstädter Thore wegen unfeiner Behandlung einiger Studenten in Verruf gethan worden. Kurze Zeit darauf kommen ein Paar andere Studio's, die davon nichts erfahren haben, hin und müssen sich nun zur Strafe für ihre Unachtsamkeit vor aller Gäste Augen mit Schimpf und Schande von dem Herrn Wirthe selbst, der nicht versäumt hatte, seinen groben Witz an ihnen auszulassen, zurecht weisen lassen. Dieß machte Furor unter den unruhigen Köpfen. Um ein furchtbares Strafexempel an dem Frevler zu statuiren, wird ganz in der Stille beschlossen, an einem Abend seine Boutique förmlich mit vereinten Kräften zu stürmen und ihm die Fenster einzuwerfen. Aber zum größten Unglück ließen es sich Einige, die vermutlich die Freude nicht erwarten konnten, noch bevor die Sache Allen mitgetheilt und das ganze Arrangement getroffen war, einfallen, eines Abends mit dem gewöhnlichen Rufe: Burschen 'raus, das Trauerspiel zu eröffnen. Da waren denn aber den unzeitigen Schreyern, die in zu geringer Anzahl vorhanden gewesen waren, als daß sie hätten Widerstand leisten können, die Polizeywachen zu früh über den Hals gekommen; es hatte flache Hiebe und Kolbenstöße gesetzt, und einige, die nicht schnell genug gewesen waren, hatten sich als Gefangene mit auf die Polizei nehmen lassen müssen. Aber anstatt das entglommene Feuer zu dämpfen, fachte diese Niederlage das Feuer erst recht an. Den Abend darauf, den 28. August, hatte sich, während unsere hebräische Gesellschaft ruhig ihre Exercitia begann, in unserer Nähe auf dem Paulinerhofe eine ungeheuer große Schaar kampflustiger Musensöhne versammelt, und eh' wir's uns versahen, stürzte der ganze Haufe, jedoch wohl eingetheilt und geordnet, die Senioren der Landsmannschaften und der Burschenschaft und andere tüchtige Kerls mit blankgeschliffenen Schlägern und Rappiren an der Spitze, mit dem wohlbekannten Rufe: Burschen 'raus! Pereat Police! aus dem Universitätshofe heraus, unter dem Lichte der Laternen, welches sich in den geschwungenen Schlägern brach und den meist vermummten Gestalten ein noch abenteuerlicheres Ansehen gab, die Grimmsche Gasse hinunter und weiter fort. Um den Nachzug zu decken, waren einige zwanzig Bewaffnete an das Ende des ganzen Haufens postirt.

Dr. D. Winer ließ sich indessen durch den Lärm der abziehenden Studenten in seinem Examen nicht eben stören; jedoch daß mit dem Zurückkehren auf unsere Plätze nicht ebenso die alte Aufmerksamkeit zurückkehrte, kannst du leicht denken. Ich war daher nicht wenig auf das gespannt, was mir Jacob

nach meiner Nachhausekunft zu berichten haben werde. Dieser Bericht, den ich nun auch wirklich bald genug aus mehr als einem Munde erhielt (— denn es hatten sich nach der Affaire einige unserer Bekannten mit Jacoben in unser Logis zurückgezogen —) fiel dann nun ziemlich traurig für den armen Bierschenken aus und lieferte ein warnendes Beyspiel von den Excessen gereizten Jugendmuthes. Nachdem nämlich der arme Mann, im Voraus benachrichtigt von dem nahenden Unglück, 3 Mal vergeblich nach der Polizey geschickt hatte, der das ihr gebrachte donnernde Pereat während des Vorbeyziehens vor ihrer schwarzen Höhle zu schwer auf's Herz gefallen sein mochte, war der wüthende Schwarm, den die zitternden Stadtsoldaten ungehindert durch das gesprengte Stadtthor hatten ziehen lassen, bey dem Richtplatz angelangt; — die Vordersten, mit Hiebern Bewaffneten, hatten die Thür und die Fensterladen aufgesprengt, und nachdem sie sich durch Nachsuchungen davon überzeugt hatten, daß keine Polizey im Hause sey, war es über die Spiegel, Gläser, Teller, Tabakspfeifen, über die Billiardtafel in der Wirthsstube und Alles andere, was ihnen in den Wurf kommt, hergegangen, so daß bey ihrem Abzuge das ganze untere Stockwerk wie von Türken und Croaten verwüstet ausgesehen hatte. Daß dabei kein Fenster ganz geblieben war, versteht sich von selbst. So nach vollendeter Arbeit geht der Zug wieder in der größten Ordnung — denn auf Unruhstiften in der Stadt selbst war ein 'dummer Junge' gesetzt gewesen — über die Heynstraße auf den Markt zurück; hier bildete er auf das Kommando der Senioren einen großen Kreis, es wird der academischen Freiheit ein dreymaliges Vivat gebracht, ein Spottlied auf die Polizey gesungen, — und sodann vertheilt sich die ganze Versammlung in kleinern Corps auf die einzelnen Straßen und in ihre Logis.

Die Folgen von diesem Exceß waren erstens ein strenger polizeylicher Befehl, daß jeder Hauswirth bis auf weiteres sein Haus jeden Abend um 8 Uhr schließen und nur Leute, die nothwendige Geschäfte zu verrichten hätten, aus- und einlassen sollte, zweytens starke Polizeypatrouillen, die abends die Straßen durchzogen, drittens das Einrücken eines Detachements Husaren in unsere Stadt, und viertens strenge Nachforschungen von Seiten des Universitätsconcils, und als dieses den ganzen Handel abgegeben hatte, der Polizey selbst. Letztere versprach jedem Hauswirth und jeder dienenden Person, die mit Bestimmtheit nachzuweisen im Stande wäre, daß bey ihnen logirende Studenten an dem Excesse oder an andern Insultirungen der Polizeywachen durch Schreyen, Singen und Pfeifen zu den Häusern heraus Theil genommen hätten, 10 Thaler Belohnung. Auch hat wirklich, soviel man jetzt weiß, ein verrätherischer Besen sich durch dieses Sündengeld verlocken lassen, zwey Studenten, welche jetzt noch sitzen, anzugeben. Die Untersuchungen werden noch jetzt eifrig fortgesetzt, und fast täglich sind bisher Nachrichten von Verhaftungen eingelaufen. Ein paar Relegationen werden muthmaßlich der ganzen Sache ein Ende machen.'

Auch bei den Fackelzügen, zu Ehren von Professoren veranstaltet, so z. B. bei dem Weggange Winers nach Erlangen, und bei Begräbnissen wird das Kriegsbeil begraben. Sonst sind Schläger- und Pistolenduelle nichts Seltenes

und fehlen selbst zwischen Theologen nicht. Das hohe Selbstgefühl der Studenten zeigt sich auch in ihrem Verkehr mit den Logiswirten und -wirtinnen. Als sich eine solche gegen den Schreiber der Briefe eine heftige Äußerung zu schulden kommen läßt, ruht er und sein Stubenbursche nicht eher, als bis sie in Gegenwart ihres Gatten nach schon vorausgegangener schriftlicher Entschuldigung feierlichst mündlich revoziert und depreziert und versprochen hat, ihre Zunge künftighin besser zu hüten. Mit jungen Kaufleuten zu verkehren, gilt nicht für fein: er vermeidet daher das Zusammentreffen mit einem ihm von Schandau her bekannten Kommis. Um so inniger und herzlicher aber ist der Verkehr zwischen den alten, von der Schule her bekannten Jugendfreunden, die Studenten sind. Da gibt es keine trennende Schranke, weder Geburt, noch Reichtum, noch Fakultät spielt da eine Rolle. Weihnachtsfest, Jahresschluß und Geburtstag werden von den alten Bautzner Gymnasiasten, die schon auf der Schule miteinander befreundet waren, der Reihe nach stets auf der Wohnung eines der Genossen mit Punsch, Grog und Negus, sowie dem Gesange akademischer Lieder gefeiert; zum Geburtstag erhält der betreffende häufig auch ein Morgenständchen, nach bekannten Melodien gesungen, aber mit eigens dazu gedichtetem Texte. Werden Fernstehende der Teilnahme an diesen Konvivien gewürdigt, so müssen sie diese Ehre durch Spendierung von Torten oder sonstigem süßen Gebäck bezahlen; ja das eine Mal versteigt sich zu Weihnachten der Lausitzer Moebius sogar dazu, seinen Landsleuten eigenhändig aus Heidemehl, das ihm die Mutter geschickt, die in Leipzig damals noch unbekannten heimischen Plinsen zu backen, was großen Jubel erregt. Niemals ist bei diesen Festen von Bier die Rede.

Geradezu ideal aber ist das Zusammenleben des Schreibers der Briefe mit seinem Stubenburschen, dem Theologen Jacob, durch fast fünf Semester hindurch. Alles teilen sie brüderlich miteinander, Arbeit, Sorge, Leid, Freude und Vergnügen. Während aber der eine mehr die Führung in der Wissenschaft übernimmt, sorgt der andere, als der mit irdischen Gütern reicher Gesegnete und im praktischen Leben Erfahrenere, mehr für das leibliche Wohlbefinden, teilt nicht nur mit dem Stubenburschen alle aus der Heimat anlangenden kulinarischen Genüsse, sondern kocht auch an den kalten Winterabenden treffliche Wasser- und Kartoffelsuppen, Grütze, Kartoffelbrei und andere schöne Sachen. *Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci.* Denn abends wird gewöhnlich zu Hause soupiert. Das Morgenfrühstück macht den Freunden lange Zeit zu schaffen. Nachdem beide den schlechten Leipziger Kaffee und die schlechte Leipziger Milch gar bald überdrüssig bekommen haben, flüchten sie sich zur norddeutschen Mehlsuppe und bleiben ihr treu; nur zu Weihnachten, wenn die Striezel oder Stollen aus der Heimat anlangen, wird auf einige Tage zum Kaffee zurückgekehrt. Da Verfasser der Briefe erst im vierten Semester dauernd das Konvikt erhält und somit aufs Schnurren oder auf Interimsstellen angewiesen ist, sieht er sich in den ersten Semestern oft genötigt, seinen Mittagshunger in einer Speisewirtschaft zu stillen. Da geht er denn gewöhnlich in das Schwarze Brett, wo man für 2 Groschen 3 Pfg. eine große halbe Portion

warmes Mittagsbrot erhält. Genügt dieses nicht, hilft zu Hause eine tüchtige Butterbemme nach. Das schwarze Brett, das Lieblingslokal der Studenten, berühmt durch das daselbst verschenkte schwarze Bier, Raster genannt, und das schöne Distichon: *Non propter rastrum, sed propter amabile rostrum Virginis ad rastrum plebs studiosa ruit*, ist neben der Funkenburg das einzige Bierlokal, dessen in den Briefen gedacht wird. Karte wurde viel gespielt, allein, wie besonders betont wird, nicht um Geld, sondern der Verlierer mußte sich allerhand schöne Benennungen gefallen lassen. Sehr beliebt waren Kahnfahrten nach Schleußig. Als Ziel von größeren Exkursionen in den Ferien werden genannt der Harz, Thüringen und die sächsische Schweiz. Der Verfasser der Briefe besucht als protestantischer Theolog Wittenberg; eine zweite Fußwanderung führt ihn nach Halle, wo ihn Gesenius in liebenswürdiger Weise aufnimmt, in seine arabische Gesellschaft einführt und an der entstehenden Disputation teilnehmen läßt. Was aber kostete damals einem sparsamen Studenten, der allerdings jedes Jahr ziemlich viel Geld für teure Bücher ausgab, ein Jahr Studium in Leipzig? Für zwei Jahre kann ich darüber Auskunft geben. Im Jahre 1820 betrugen die Ausgaben 205 Taler 1 guten Groschen 6 Pfg., im Jahre 1821 nur 176 Taler 4 Groschen — Pfg.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Offner, Dr. Max, Professor am Königl. Ludwigsgymnasium in München, Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung. Berlin 1909, Reuther u. Reichard. X, 238 S.

Offners wohldurchdachtes Buch faßt die Ergebnisse der experimentalen Gedächtnisforschung sehr gründlich zusammen und versucht, sie unter einheitliche theoretische Gesichtspunkte zu bringen. Folgendes ist die Grundanschauung: der eigentliche Träger aller Gedächtnisvorgänge sind die psychischen Vorgänge, die von ihren Reflexen im Bewußtsein streng zu unterscheiden sind, nämlich einerseits von den Inhalten, die sie zu gewinnen vermögen, und andererseits von den Gefühlen, mit denen sie uns anmuten. Weder ist es notwendig, daß sie sich mit diesen Bewußtseinsreflexen stets ankündigen, noch daß letztere unter sich zusammenhängen: die Inhaltsspiegelungen der psychischen Vorgänge können ohne Gefühle, die Gefühlsspiegelungen ohne Inhalt bleiben. Infolgedessen sind die phänomenologische Darstellung der Gedächtnispsychologie, die nur das im Bewußtsein Erlebte beschreibt, und die eigentlich erklärende Gedächtnisforschung, die auf jene oft unterschwelligen psychischen Vorgänge zurückgeht, wohl auseinanderzuhalten.

Akustisch dargebotene Bewußtseinsinhalte, wie etwa die aufeinanderfolgenden Zahlwörter, bilden z. B. eine Reihe. Die psychischen Vorgänge, als deren Inhalte die Zahlwörter auftreten, beharren noch nach dem Entschwinden ihrer Bewußtseinsinhalte, indem sie allmählich schwächer werden. Sie bilden also ein psychisches Nebeneinander, ein 'Geflecht' mit abgestuften Stärkeverhältnissen der Erregung. Tritt während ihres Beharrens der eine oder andere Inhalt von neuem ins Bewußtsein, so haben wir — in phänomenalistischer Ausdrucksweise — den Fall des 'Perseverierens eines Inhalts'.

Der psychische Vorgang der Vorstellung entwickelt sich aus den (psychischen) Vorstellungsdispositionen, die von früheren Wahrnehmungen und nur von diesen (nicht etwa Gefühlen oder Wollungen) zurückgeblieben sind und der 'Anregung' bedürfen, um aus ihrem Latenzzustande zu erwachen. Offner führt hier, zur näheren Ausgestaltung seiner Theorie, das Bild ein, daß sich die einzelnen Vorstellungsdispositionen gleichsam an verschiedenen Stellen der Seele befinden. Jede Erregung, die in der Seele entsteht, fließt von der Ausgangsstelle aus gleichsam nach allen Seiten ab und kann dabei, analog wie Klangwellen nur die auf sie abgestimmten Schallträger in Resonanz setzen, in den ähnlich abgestimmten (die durch ähnliche Wahrnehmungen entstandenen) Dispositionsstellen eine Weckung, Anregung bewirken: Reproduktion durch Ähnlichkeit. Oder aber die Erregung fließt nur auf ganz bestimmten Bahnen ab, nämlich auf solchen, die vorher durch Erregungsaustausch zweier gleichzeitig erregter Dispositionsstellen geschaffen worden sind und seitdem als 'Weiterleitungsdispositionen' (Assoziationen) von einer zur anderen bestehen. Bei solcher Weiterleitung der Erregung werden natürlich nur diejenigen Vorstellungsdispositionen geweckt, die mit der Ausgangsstelle durch früheren Erregungsaustausch verbunden sind: Reproduktion durch Assoziation.

Zu den bisher genannten Bedingungen, die das Auftreten eines psychischen Vorgangs der Vorstellung ermöglichen, der Vorstellungsdisposition und ihrer Anregung sei es durch Resonanz, sei es durch Leitung, tritt als dritte, daß sich die angeregte

Vorstellungsdisposition 'psychische Kraft' aneignet. So nennt, im Anschlusse an Th. Lipps, unser Autor dieses 'nicht näher beschreibbare, aber quantitativ begrenzte Etwas in oder an der Seele', das zu einer von einem Reize an einer Dispositionsstelle herbeigeführten Anregung erst hinzukommen muß, damit sie einen Erregungsgrad (Intensität) erlangt. Jene Aneignung geschieht nach Maßgabe der Stärke der Disposition und des sie erweckenden Reizes und kann auch ausbleiben, wenn andere konkurrierende psychische Vorgänge oder andere wachgewordene Vorstellungsdispositionen, die sich auf die psychische Kraft ziehen, vorhanden sind. Wir sprechen dann von Hemmungen der Reproduktion.

Man muß dem Verfasser einräumen, daß es ihm im allgemeinen gelungen ist, die bunte Mannigfaltigkeit der Gedächtniserscheinungen in dieses Begriffsnetz hineinzuspannen. Freilich treffen wir manchmal auf Lücken oder auf Gewaltsamkeiten der Erklärung. Solche Tatsachen z. B. wie die vorstellungsmäßige Vervielfältigung von Wahrgenommenem, manche Arten der Ähnlichkeitsreproduktion, der Einfluß der Gefühle und des Willens auf den Verlauf der Vorstellungen werden nicht recht plausibel, ebensowenig wie das vielbenutzte Bild selber es ist, das den einzelnen Vorstellungsdispositionen 'Stellen' in der unörtlichen Seele beilegt. Aber man sieht doch, daß man in der Aufhellung der Gedächtniserscheinungen mit diesen wesentlich psychologisch gebildeten Hypothesen weiterkommt als mit vagen physiologischen Anschauungen, wie sie früher beliebt waren.

Zur theoretischen Bearbeitung der Gedächtniserscheinungen gesellen sich bald hier, bald da die Winke über ihre pädagogische Bedeutung. Die 'auf Unterricht und Erziehung bezüglichen Stellen' sind am Schlusse des Buchs hinter dem 'Verzeichnis der wichtigsten zitierten und benutzten Literatur' und dem 'Namenregister' zusammengeordnet.

Für das Lehrverfahren ist es unter anderem wichtig, das Ebbinghaus-Jostsche Gesetz zu beachten, daß das mit Verteilung der Wiederholungen Gelernte sicherer sitzt als das einmal Eingeprägte, selbst wenn es in noch so großer Wiederholungsakkumulation dargeboten wird. Da Kontrastenergie die Aufmerksamkeit hebt, ist bei Darbietungen die Form, bei Wiederholungen der Gesichtspunkt zu wechseln. Die Disposition des Bekannten zu benutzen hat schon Herbart gelehrt, indem er das Neue durch Auflockerung bekannter Vorstellungen vorbereitet wissen will; den Gesetzen der 'polysyndetischen Bereitschaft' entspricht die Forderung, das Neue in schon vorhandene Gedankensysteme einzufügen, den Bedingungen der 'konvergenten Dispositionsanregung' die Forderung der Zielangabe. Sehr wichtig für den Unterricht ist es, die Regeln der Assoziationshemmung zu beobachten. Man soll den Zögling nicht alles finden lassen wollen, wenn er nicht richtig finden kann. 'Jeder solche Fund prägt nichtgewollte Vorstellungen mit derselben Notwendigkeit ein, die für die richtigen wünschenswert ist.' Aus demselben Grunde, weil sie hemmende Assoziationswirkungen mit sich bringen, sind Abschweifungen vom Stoffe beim Unterrichte zu vermeiden, ebenso aller grammatische, stilistische, statistische Kleinkram. 'Je mehr Entbehrliches die Schule einprägt, um so unsicherer wird das Entbehrliche.' Selbst der Wechsel des Buchs ist ein Nachteil, solange die Regel nicht absolut sicher sitzt. 'Die Nebenassoziationen, die sich vom alten Buche her an die Regeln knüpfen, hemmen die Bildung von Nebenassoziationen im Anschlusse an das neue Buch.' Ebenhierher gehört das goldene Gebot: *multum, non multa!* Es geht so weit, daß sogar die Schulräume einfach sein sollen.

Auf die Vorstellungstypen (den auditiven, visuellen, motorischen) ist bei Darbietung des Lehrstoffs besondere Rücksicht zu nehmen. Man wechsle in der Form der Darbietung, unter anderem auch in der Weise, daß man sie den Bedürfnissen bald der akustisch, bald der optisch, bald der motorisch begabten Kinder anpasse. Noch besser, wenn die verschiedenen Gedächtnisse nach Möglichkeit zusammen beschäftigt werden, wobei immer auch die Hilfe des Denkens (judiziöses Lernen) hinzutreten soll (unterstützendes Lernen). Im übrigen soll die Schule auf den Ausgleich der Gedächtnisbegabungen hinarbeiten, der sich,

wie Meumanns Arbeiten gezeigt haben, stets durch Übung erzielen läßt. Für den Unterricht in den Sprachen kommt speziell die Wirksamkeit der 'Konstellation' in Betracht. Die neuere Sprachmethode ist nach diesem Maßstabe auf dem richtigen Wege, wenn sie die Worte nicht als sprachliche Atome behandelt, sondern in sprachlichen Zusammenhängen vorführt.

Offner fordert mit Recht Memorierübungen der Schüler. 'Es wäre keineswegs überflüssig, die Schüler das richtige Lernen nachdrücklicher zu lehren, sie planmäßig im Memorieren zu unterweisen und zu üben, statt sie so rasch sich selbst zu überlassen. Ebenso richtig lehnt aber unser Autor den Vorschlag Biervliets und anderer ab, rein formale Memorierübungen mit sinnlosen Gedächtnisstoffen treiben zu lassen. Man kann das recht gut an sinnvollem Material betreiben. Dadurch werden neben dem formalen Gewinn auch inhaltlich wertvolle Stoffe angeeignet.' Referent befürwortet, wie den Lesern dieser Zeitschrift erinnerlich sein dürfte, die Einführung einer besonderen Lernstunde (für die mittleren Schülerjahrgänge). Im Zusammenhange mit dieser Forderung gilt es, die Ergebnisse der modernen Gedächtnisforschung auch für das Lernverfahren fruchtbar zu machen. Der aufmerksame Leser des Offner-Buchs findet die Regeln für ein rationelles Lernverfahren auf Schritt und Tritt: Lernen im ganzen, recitierendes Lernen, d. i. freies Hersagen mit Nachhülfe bei Stockungen, übersichtliche Gruppierung der optischen Lernstoffe, ebenso die Verwendung des lokalisierenden Lernens usw. Lernstoffe, die nach jeder Richtung gleich sicher und rasch reproduziert werden sollen, müssen in beiden Richtungen (vorwärts und rückwärts) eingeübt werden. Lernstoffe, deren Anwendbarkeit von einer ganz bestimmten Fassung abhängt, sind unerbittlich bloß in dieser einen Form einzuüben.

Immerhin kommen die pädagogischen Anwendungen in Offners Buch mehr nebenbei zum Vorschein. Besonders nützlich wird es namentlich denjenigen Lesern sein, die sich vor allem für eine zusammenfassende Theorie der experimentalen Gedächtnisforschung interessieren.

Hermann Schwarz.

Meumann, Dr. E., ord. Prof. der Philosophie an der Universität zu Münster i. W., Intelligenz und Wille. Mit Anmerkungen und Literaturangaben. Leipzig 1908, Quelle u. Meyer. VII, 293 S.

Meumanns neuestes Buch ist sowohl für die psychologische Theorie wie für die pädagogische Praxis wertvoll. Behandelt es doch die beiden Hauptmächte der Erziehungslehre.

Als formale Voraussetzungen und Vorbedingungen der Intelligenz lernen wir die Aufmerksamkeit und Übung kennen, wobei ein Seitenblick auf den Einfluß der Ermüdung und Erholung fällt. Die materialen Voraussetzungen und Vorbedingungen der Intelligenz sind Beobachtung, Gedächtnis und Phantasie. Denn auch die Phantasie ist eine besondere Art intellektueller Tätigkeit, die durch bestimmte Merkmale von Gedächtnis und Verstandestätigkeit unterschieden werden kann. Meumann definiert sie als 'kombinierende Vorstellungstätigkeit, bei welcher die Vorstellungen als solche der Zweck und das Ziel der inneren Arbeit werden' (127). Dementsprechend beziehen wir die Erinnerungsvorstellungen auf frühere Ereignisse, während diese Beziehungen den Phantasievorstellungen vollständig fehlen (125). Die Intelligenz selber zeigt sich als Eingreifen des Urteilens, d. i. beziehenden und vergleichenden Denkens, in alle die genannten 'niederen' Funktionen des intellektuellen Lebens.

So wichtig scharfe Beobachtungsgabe, gutes Gedächtnis, lebhafte Phantasie sind, so undenkbar eine hohe Intelligenz ohne sie ist, so ist doch ihr Verhältnis zu dieser zweischneidig. Jene Fähigkeiten können sich einseitig oder im Verein miteinander ungemein entwickelt zeigen, und doch kann der eigentliche Träger der Intelligenz, das beziehende und vergleichende Urteilen, daniederliegen. In solchen Fällen täuschen sie dem ungeübten Blicke eine hohe Intelligenz vor, während sie in Wahrheit nur Surrogate der Intelligenz, 'Intelligenzformen der Beobachtung, des Gedächtnisses und der Phantasie' sind. Ja, indem der Mensch durch den Besitz dieser kräftig entwickelten Fähigkeiten verführt und gewöhnt wird, sich lediglich auf sie zu verlassen, können sie dem Aufkommen des logischen Denkens

geradezu entgegenwirken. Je nachdem nun das letztere mehr mit den Mitteln der Beobachtung oder des Gedächtnisses oder der Phantasie arbeitet, entstehen die 'Beobachtungs-, Gedächtnis- oder Phantasieformen der Intelligenz'. Die Kapitel, in denen der Verfasser alle die bezeichneten Verhältnisse auseinandersetzt, gehören zu den überzeugendsten des Buchs. Man erkennt, um Meumanns Ausführungen auf ihn selbst anzuwenden, überall den gediegenen Beobachter und scharfsinnigen psychologischen Analyseur.

In ebendenselben Kapiteln ist auch die pädagogische Ausbeute besonders groß. Für die ganze Stufenfolge der oben genannten Tätigkeiten erhalten wir praktische Fingerzeige. Z. B. S. 20/21: 'Man kann die Hemmungsenergie seiner Aufmerksamkeit durch Übung und Gewöhnung allmählich vervollkommnen, so sehr, daß kein Lärm und keine noch so unangenehme äußere Lage die Konzentration zu hindern vermag. Man kann sich andererseits gegenüber Störungen der geistigen Tätigkeit verweichlichen und verwöhnen und die Widerstandsfähigkeit und Nicht-Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit verlieren.' Herbart habe, heißt es im Anschlusse hieran, den Wert der willkürlichen Aufmerksamkeit durchaus verkannt, wenn er den Lehrern empfahl, möglichst mit unwillkürlicher Aufmerksamkeit des Kindes ihr Unterrichtsziel zu erreichen. Pestalozzi sei tiefblickender gewesen und habe seinen ganzen Unterricht darauf angelegt, die Kinder frühzeitig zur Aufmerksamkeit aus Vorsatz und zum Widerstand gegen äußere Störungen zu erziehen, indem er sie während des Lernens zeichnen, spinnen, Baumwolle zupfen ließ (S. 21/22). Ob wir uns, soweit es sich um die Methode des Unterrichts handelt, nicht doch lieber auf die Seite Herbarts stellen werden? Man vergesse nicht, daß die mit großer Hemmungsenergie arbeitende Aufmerksamkeit äußerst ermüdend wirkt!

Die große Bedeutung aller Einübung in der Jugend wird von Meumann mit Recht betont, zugleich begründet er psychologisch die Forderung, daß 'die Übungen im gleichen Sinne bis in ein gewisses mittleres Alter hinein fortgeführt werden' (S. 53). Im übrigen ist es nicht gleichgültig, welche Funktionen geübt werden. Mögen Eltern und Lehrer die Bemerkung beherzigen, 'daß die Leistungen des Menschen auf den einzelnen Gebieten seiner Tätigkeit gar nicht mehr den angeborenen Anlagen zu entsprechen brauchen, sondern uns nur noch ein Bild der durch Übung veränderten Anlagen zeigen, indem manche starke Anlage allmählich im späteren Leben durch Nichtübung verkümmert, schwache durch fortgesetzte Übung gesteigert sein können. Eine solche Entwicklung des Menschen ist in den meisten Fällen der Anlaß zu einer inneren Unbefriedigung und Disharmonie des ganzen Geisteslebens einer Persönlichkeit' (S. 53/54). Meumann nennt es in diesem Sinne ein 'verhängnisvolles' psychologisches Gesetz, daß uns eine Arbeit einfach schon dadurch lieb wird, daß wir auf sie viel Mühe und Fleiß verwendet haben. Hiermit ist schon entschieden, ob wir es mit Herbarts Auffassung vom Einfluß, oder mit Schopenhauers Auffassung vom Nichteinfluß der Erziehung zu halten haben. Unser Autor behauptet geradezu und belegt es durch experimentalpsychologische Tatsachen, daß es so gut wie keine Grenzen der Übung gebe. 'Wer sich in den rechten Jahren und mit gesunder Körperkraft und mit dem nötigen Zeitaufwande übt, der kann durch Übung nahezu jede Steigerung seiner Fähigkeiten erreichen' (S. 43). Eine wichtige Bedingung für allen Übungsfortschritt ist, daß der sich übende Mensch beständig einen möglichst hohen Maßstab an seine Leistungen anlegt und an diesem Maßstabe beständig das bisher Erreichte kontrolliert. Hier zeigt sich, wie viel der Einfluß des Willens bedeutet.

Einen praktischen Wink anderer Art gibt uns der Satz, daß sich die allgemeine Übung durch keine spezielle ersetzen läßt, wenn auch, wegen der Gemeinsamkeit gewisser Partialfunktionen, die Übung jeder bestimmten Tätigkeit einen gewissen Mitübungserfolg für die verwandten Tätigkeiten mit sich bringt.

Beobachtung ist 'die planmäßig und methodisch vorgehende, analysierende und das Wahrgenommene verarbeitende Form' der Wahrnehmung. An ihr lasse sich relativ leicht die geistige Selbständigkeit überhaupt entwickeln und vervollkommnen.

Doch dürfe diese nicht darauf ausgehen, das überlieferte Wissen eigensinnig zu verschmähen (S. 88). Die entgegengesetzte Gefahr wäre, daß mancher allzu bereit ist, nur das erlangte Wissen anzuwenden, und deshalb nie zu eigener Beobachtung kommt. Von solcher Art sei mancher sogenannte Musterschüler, 'während das selbständig beobachtende und selbständig urteilende Kind mit schlechtem Gedächtnis in der Schule in der Regel verkannt wird, schon einfach deshalb, weil es zur Bildung seiner Urteile mehr Zeit gebraucht' (S. 116). Im übrigen sei zu beachten, daß viele denkende Beobachter eine hervorragende Fähigkeit zeigen, ihr Denken an der Beobachtung zu betätigen, während doch ihre übrige Denkfähigkeit, die man das 'freie Denken' nennen könnte, nicht in dem Maße entwickelt zu sein braucht (S. 95).

Der zweite Abschnitt des Werkes ist der Psychologie des Willens gewidmet. Die mit merkwürdiger Zähigkeit immer wieder ausgesprochenen falschen Gefühlstheorien des Willens werden treffend widerlegt. Wir hören mit Gewinn von der Assoziation zwischen Motiven und Handlungen und lernen die Gesetze solcher 'ideomotorischen' Reproduktion und Assoziation kennen. Im Anschluß hieran erörtert M., für Pädagogen sehr beachtenswert, die Schädlichkeit der Mahnung 'du kannst, wenn du willst', da sie die Arbeit des Kindes an sich selbst auf einen falschen Weg lenke. Den Kern des Willensvorgangs sieht unser Autor in dem, was er 'die urteilende Zustimmung' zu einer Zielvorstellung nennt. Durch solche innerlich gebilligten Zielvorstellungen werde der Prozeß der Vorstellungs- und ideomotorischen Assoziation selektiv beherrscht — und das sei die Willenshandlung. Die Tatsachen, auf die hier der Verf. hinweist, bestehen und sind auch nach Ansicht des Referenten für das Verständnis des Willensvorgangs entscheidend. Auch Referent lehrt 'kein Wollen ohne Vorziehensakte — das Sein des Ziels wird dem Nichtsein vorgezogen' — und 'als Wirkung dieses Vorziehens gesteigerte Kraft der gebilligten Motive' (vgl. Schwarz, Psychologie des Willens, bei Engelmann, Leipzig 1900, S. 297 f. 144. 300. 357 u. ö.). Aber indem nun M. das Wesen jenes Vorziehens zu einem Urteilsakte ausdeutet, verfällt er in den Fehler des 'willenspsychologischen Intellektualismus' (vgl. Ps. d. W. S. 283). Derselbe zieht weitere Fehler nach sich, die bei M. alsbald zum Vorschein kommen. So erklärt er, indem er zugleich Willensvorgang und Willenshandlung verwechselt: 'der Wille ist nichts anderes als ein Sichumsetzen des intellektuellen Seelenlebens in eine Wirkung nach außen' (I. u. W. S. 275). Entsprechend sieht er die Intelligenz in der Bildung unserer Weltanschauung als entscheidende Macht an, als ob es dabei nur auf formale Richtigkeit und nicht auch auf Werttatsachen und Wertüberzeugungen ankäme. Fichtes Ausspruch: 'Sage mir, was für eine Philosophie du hast, und ich sage dir, was für ein Charakter du bist', ist denn doch kein Wort, das nur 'zu entschuldigen' (S. 283) wäre.

So gehen wir bis nahe an den Schluß des anregenden Buchs mit dem Autor, bis zum Schlusse nicht mehr. Alles in allem hat uns M. mit dieser Veröffentlichung ein ausgezeichnetes Grundbuch der pädagogischen Psychologie geschenkt, aus dem viele Lehrende lernen mögen. Für eine Neuauflage sei auf die unverhältnismäßig zahlreichen Druckfehler, ganz besonders auf die böse Druckverwirrung S. 170 hingewiesen. Hermann Schwarz.

Harder, Professor Dr., Ein Vorschlag zur Erweiterung der lateinischen Schullektüre. Neumünster, Gymnasium 1908. 4°. 26 S.

'Der jugendliche Leser soll es erfahren, daß das römische Volk in des Lebens Drang zahlreiche hohe Kräfte entfaltete, so lebensvoll, daß sie bis auf unsere Zeit ihre Wirkung ausüben. Auf eine Gewinnung der Grundzüge dieses Volkstums, seiner Arbeit und seiner Erfolge muß überall bei der Lektüre hingearbeitet werden. Daneben soll der Schüler dann sehen, daß die Römer Menschen waren wie wir, kennen lernen ihr Denken, ihr Fühlen, ihr Privatleben zu Hause, auf der Straße, dem Lande; die Betrachtung des täglichen Lebens, das dem unsrigen in vielen Einzelheiten so ähnlich ist, wird die ganze Art des Volkes uns näher bringen' (S. 6). Ein so vielseitiges Bild von dem Leben des Volks' kann nach

der Ansicht des Verfassers nur eine planmäßig angelegte Chrestomathie geben, für deren Zusammenstellung 'vorwiegend ethische, soziale und politische Gesichtspunkte' maßgebend sein müssen. Da durch ein solches Lesebuch eine Vermehrung der Schullektüre sich ergeben würde, so verlangt er eine Beschränkung des bisherigen Lesestoffs. Er will die Lektüre Cäsars auf I 30—54. II 16—18. IV 1—3. VI 9—29 und VII, die des Livius auf Buch 21 und 22, die des Tacitus auf eine Auswahl aus den Annalen eingeschränkt sehen. Auch Cicero soll noch mehr zurücktreten, als jetzt. Die Äneis möchte der Verfasser am liebsten ganz streichen, höchstens will er ihr in einem Halbjahre etwa vierzig Stunden bewilligen. Auf diese Weise läßt sich allerdings Platz für ein Lesebuch schaffen, das also nicht etwa die bisherigen Schulschriftsteller verdrängen, sondern ihnen ergänzend zur Seite treten soll, 'um mit jenen Autoren eine umfassende historische Auffassung des Altertums gewinnen zu helfen'. Der Verfasser macht sich auf den Einwand gefaßt, daß durch ein solches Lesebuch mit Stellen aus Schriftstellern der verschiedensten Zeiten die grammatische Sicherheit leiden werde. Aber erstens meint er, hoffentlich mit Recht, daß bei der jetzigen Beschränkung des grammatischen Lehrstoffs nach Erledigung der Lehraufgabe der Untersekunda die immer wieder gelernten und geübten Regeln 'unverlierbar' sein sollten, anderseits, daß die Gefahren, die der 'grammatischen Technik' möglicherweise drohen können, gegenüber dem geistigen Gewinn, den eine solche Lektüre gewährt, nicht ins Gewicht fallen.

Die praktische Verwendung eines solchen Lesebuchs denkt sich der Verfasser so, daß für seine Lektüre wöchentlich etwa eine Lehrstunde angesetzt wird, eine gewiß sehr bescheidene Forderung. Außerdem meint er mit Recht, daß es sich für die mündliche Reifeprüfung oder für die Privatlektüre als nützlich erweisen kann. Ich möchte hinzufügen: auch für schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen, wie sie neben denen ins Lateinische auch an Gymnasien jetzt gelegentlich angefertigt werden, oder für das Stegreifübersetzen oder für unerwartete Vertretungsstunden. Denn wenn ich auch der vom Verfasser geforderten Beschränkung der bisherigen Lektüre nicht in allen Punkten beistimme, so halte ich doch ein solches Lesebuch für ganz nützlich, unter der Voraussetzung natürlich, daß es geschickt zusammengestellt ist.

Im zweiten und dritten Teile seiner Abhandlung legt der Verfasser die Gesichtspunkte dar, nach denen die aufzunehmenden Abschnitte ausgewählt werden sollen. Aus praktischen Gründen will er das Buch in zwei Teile zerlegen, deren erster die Zeit von den Anfängen bis zum Zeitalter des Augustus umfassen soll, während der zweite etwa bis zur Zeit des Boëthius gehen würde. Der erste soll im wesentlichen in Obertertia und den Sekunden, der zweite in den Primen Verwendung finden. Der Inhalt des letzteren würde vermutlich, wenigstens zum Teil, Ähnliches bieten, wie die von Weinhold und mir zusammengestellte Chrestomathie aus Schriftstellern der silbernen Latinität.

Zum Schlusse gibt der Verfasser die Stellen an, die etwa den ersten Teil bilden sollen:

I. Prosa. Die geschichtlichen Stücke sind entnommen aus Justinus, Livius, Claudius Quadrigarius, Eutropius, Cato, Nepos, Vellejus, Cicero, Suetonius und dem Monumentum Ancyranum. Der Inhalt ist hier recht bunt, auch sind manche Stellen ziemlich kurz oder nichtssagend, z. B. Just. 43, 1, Cic. Brut. 103. Am besten sind die aus Vellejus und Suetonius. Merkwürdigerweise werden Florus und Valerius Maximus gar nicht herangezogen. Namentlich letzterer könnte sehr Beachtliches beisteuern. Dann folgt 'Landbau', 'Reden', 'Religion' mit ziemlich kurzen Stücken. Wichtiger sind die Abschnitte 'Philosophie' und 'Rhetorik', die lediglich aus Cicero geschöpft sind. Namentlich gut sind die Stellen aus De re publica, De legibus, De oratore und Orator. Nur über das Gedächtnis bietet Quintilianus XI 2, 27 ff. Konkreteres. Den Schluß bilden 'Grammatik' und 'Literatur' mit Stücken aus Suetonius, Cicero, Livius und Quintilianus. Suet. De gramm. 1 ff. möchte wohl noch gekürzt werden, die berühmte Stelle Liv. VII 2 paßt nicht recht für die Schule.

II. Poesie. Auf die Scipioneninschrift folgen Verse des Nävius und Ennius, mit denen nicht viel anzufangen ist. Ebensowenig kann ich mich für Virgils erste und vierte Ekloge erwärmen. Dagegen sind die meisten Abschnitte aus den Georgica recht gut, ebenso die Verse aus Lucilius. Durchaus zu billigen ist der Gedanke des Verfassers, Stücke aus Lucretius aufzunehmen, höchstens würde ich II 62—141 weglassen. Auch einige Fabeln des Phädrus wird man gern lesen. Aus Plautus' Captivi sollen die Szenen (II 2 f.) abgedruckt werden, in denen Philokrates und Tyndarus nach Vertauschung ihrer Rollen Hegio überreden, ersteren nach Elis zu senden, und aus dem Phormio des Terentius verschiedene, von denen II 4 unwesentlich ist. Hat man keine Zeit, eine vollständige Komödie zu lesen, so reichen die ausgewählten Szenen immerhin aus, ein Bild der palliata zu geben. Einen sehr breiten Raum soll die Lyrik einnehmen: Catullus erscheint mit 14, Tibullus mit 4, Propertius mit 6 Gedichten. Weglassen würde ich höchstens Cat. 44, Tib. II 3, Prop. VI 1, 1—70. Dazu kommt noch Ovidius mit ziemlich vielen Stücken, namentlich aus den Tristien und Fasten, von denen einige, wie Fast. I 657 f., II 533 f., VI 249 f., unbeschadet wegbleiben könnten. Wird bei der Beschneidung der Virgillektüre in Obersekunda Platz für eine so ausgedehnte Beschäftigung mit den Lyrikern, so ist die auf sie verwendete Zeit gewiß nicht verloren. Die Ovidstücke können natürlich schon in Untersekunda Verwendung finden.

Nach dieser eingehenden Musterung, die in sehr vielen Fällen volle Zustimmung ergeben hat, kann man nur wünschen, daß der Verfasser Zeit und Lust findet, zunächst den ersten Teil erscheinen zu lassen.

Theodor Opitz.

WELCHE GRÜNDE SPRECHEN GEGEN DIE ABTRENNUNG DER OBERSTUFE UND GEGEN IHREN AUSBAU ZU EINER SELBSTÄNDIGEN ANSTALT?[1]

Von Willibald Klatt

Von der Einführung der Gleichberechtigung der drei höheren Schularten hat man in weiten Kreisen eine Beruhigung der Gemüter, ein Abflauen des Kampfes um die höhere Schule erwartet. Vor allem die Schulbehörde hat sich gewiß der Erwartung hingegeben, daß nun ein milderer Ton aus dem Horn der Kämpfer erschallen werde oder daß sie noch lieber die Streitaxt ganz begraben würden.

Dieser Umstand braucht natürlich keinen aus unsern Reihen davon abzuhalten, neue Ideen und Reformvorschläge zur Diskussion zu stellen; und wenn diese Vorschläge nur irgend von aufrichtigem Interesse an der Sache der Schule zeugen, so haben wir die Pflicht, sie zu prüfen. Dabei wird nicht nur ihre unmittelbare Verwirklichungsfähigkeit maßgebend sein dürfen. Ja, es ist wohl denkbar, daß sich etwas zunächst als eine geistreiche Utopie darstellt, was sich nach Jahren oder Jahrzehnten doch mit der Macht der inneren Wahrheit durchsetzen und Gestalt gewinnen muß. Der Gegenstand, der mich hier beschäftigen soll, gehört nun keineswegs in das Gebiet der reinen Utopien; er knüpft an bereits bestehende Bestrebungen an, nämlich an die Forderung einer gewissen Bewegungs- oder Wahlfreiheit gegenüber den bisher allgemein verbindlichen Fächern auf der Oberstufe. Dieser Forderung hat man in den letzten Jahren bereits an einigen Staatsanstalten versuchsweise nachgegeben, ja, schon vor Jahrzehnten ist sie hie und da mit mehr oder weniger Enthusiasmus gestellt und nach mehr oder weniger guten Erfolgen wieder beiseitegeschoben worden. Neu ist jedoch bei dem letzten und entschiedensten Vertreter dieser Gedanken eine weitere Forderung, die als die logische Folge einer allseitig erstrebten Wahlfreiheit bezeichnet werden muß, nämlich das Verlangen nach Abtrennung der Oberstufe und nach Umgestaltung ihres Lehrbetriebes unter Anlehnung an das Vorbild des amerikanischen College. Die Verwirklichung der Vorschläge dieses Neuerers (Oberlehrer P. Ziertmann-Steglitz) wäre natürlich nur durch eine bedeutsame Umwälzung der bestehenden Organisation der höheren Schulen denkbar; aber das ist an sich noch kein Grund, sie abzulehnen. Und wenn es ihm gelingt, in dem kaum wieder gefestigten Bau der

[1]) Diese Arbeit ist — in wenig veränderter Form — in der Maisitzung (1909) des Berliner Gymnasiallehrervereins vorgetragen worden.

höheren Schulen schon Risse nachzuweisen, wenn er sich berufen fühlt, einen künftigen Umbau ins Auge zu fassen, und wenn er sogar den neuen Bauplan bereits vorzulegen vermag, so hat er unter allen Umständen Anspruch, gehört zu werden.[1])

Warum hält Ziertmann die Abtrennung der Oberstufe für wünschenswert und über kurz oder lang unvermeidlich?

Zunächst — um mit etwas von den übrigen Gedanken abseits Liegendem zu beginnen — aus Rücksicht auf die Disziplin. Er findet es unwürdig, daß die Schüler der Oberstufe demselben Disziplinargesetz unterstehen wie alle übrigen Schüler. Er nimmt an, daß dies nicht viel anders sein könne in einer Schule, wo Schüler aller Klassenstufen untergebracht sind und wo dieselben Lehrer auf den verschiedenen Stufen unterrichten. Er verspricht sich von einer Abtrennung der Oberstufe eine Umgestaltung der Disziplin derart, daß sie dem Jünglingsalter ihrer Schüler mehr angemessen wäre, und er weist auf die Bräuche des englischen und amerikanischen College hin, die im wesentlichen auf Selbsterziehung der Schüler durch untereinander vereinbarte Gesetze unter Ausschaltung der Lehrer hinauslaufen. Darin sieht er ein vortreffliches Mittel, einen Übergang herzustellen von der straffen Disziplin der heutigen Schule zu dem fast völligen Fehlen aller Überwachung der Studenten an unseren Universitäten. — Was den Lehrplan betrifft, so macht er ihm den Vorwurf der Starrheit, weil es an unserer heutigen Schule fast nur verbindliche Fächer gibt, wodurch der Schüler, der das Reifezeugnis erstrebt, gezwungen ist, allen Fächern ein nicht geringes Maß von Eifer und Zeit zu widmen. Dies führe zu einer Zersplitterung des Interesses und der Kräfte, zu einem beständigen Hinundher der geistigen Anspannung; es verhindere die Konzentration, verhindere aber vor allem die liebevolle Vertiefung in bestimmte Arbeitsgebiete, die der Begabung des einzelnen am nächsten liegen. Der Zwang, sich täglich für so und so viele Fächer vorzubereiten — die 'Pensen- oder Medizinlöffelmethode' — bedinge eine Ruhelosigkeit und Unselbständigkeit, die eine schlechte Vorbereitung auf die Universitätszeit in sich schließe und zur Folge habe, daß der junge Student dann den neuen Aufgaben ratlos gegenüberstehe, weil er nicht gelernt habe, auf eigene Faust zu arbeiten, weil ihm das Handwerkszeug des geistigen Arbeiters noch fremd sei und er, da er so vieles ohne Interesse, invita Minerva, habe leisten müssen, seiner geistigen Eigenart noch viel zu wenig habe Rechnung tragen dürfen; die viel zu extensive Arbeit sei der Intensität der Arbeit meist im Wege, und die übelste Folge dieses Zustandes, die geistige Überbürdung, laste auf den heutigen Schülern als besonders harter Druck, der unerträglich werden müßte, wenn die neuen Fächer, die gleichsam schon vor der Tür stehen, Biologie, Geologie, philosophische Propädeutik, Staats- und Verwaltungslehre, Aufnahme in den Lehrplan fänden. Als allein wirksame Abhilfe schlägt Z. die energische Durchführung der Wahlfreiheit vor. Ihre Vorbedingung ist, wie er sagt, die Vereinigung der Oberklassen mehrerer oder

[1]) P. Ziertmann, Das amerikanische College und die deutsche Oberstufe, eine Frage der Schulorganisation. Vortrag, gehalten in der Märzsitzung (1909) des Berliner Gymnasiallehrervereins (abgedruckt im 'Pädag. Archiv', 51. Jahrgang.

aller höheren Schulen einer Stadt zu einer besonderen Schule, die Aufhebung der Sonderung nach Klassen, die Gruppierung der Schüler nach Interessengemeinschaften, d. h. nach Fächern. Ein dieser Forderung entsprechender elastischer Lehrplan würde den Schülern gestatten, den Fächern, die ihrer Begabung oder ihrem künftigen Berufe entsprechen, ihre ganze Kraft zu widmen. Mit solchen Schülergruppen werde der Lehrer nach höheren Zielen streben können, weil die Schüler durch die Entlastung von der ihnen unbequemen Pensenarbeit Zeit und Kraft für ausgedehnte Tätigkeit nach wahrhaft wissenschaftlichen Methoden gewinnen würden. Z. denkt sich die Arbeit mit solchen Schülern als ein Mittelding zwischen der heutigen Methode des Abfragens aufgegebener Pensen und dem Kathedervortrag des Universitätsprofessors. Er nimmt an, daß auf seiner abgetrennten Oberstufe der Vortrag des Lehrers sich dem des Universitätsdozenten annähern würde, daß er z. B. häufig Angaben über die Quellen machen würde, wo die Schüler seine Mitteilungen nachlesen können, daß aber doch gemeinsame Diskussionen, Referate einzelner Schüler und schriftliche Klassenarbeiten nicht fehlen dürften. Dem Universitätsseminar würde die künftige Oberstufe sich darin ähnlich zeigen, daß größere häusliche Abhandlungen nach den Anweisungen des Lehrers, im übrigen aber doch mit möglichst freiem Spielraum für den einzelnen gefordert würden.

Die Veränderung des Bildes der Oberstufe würde aber auch naturgemäß den Lehrer mitberühren: der elementaren Tätigkeit an jüngeren Schülern überhoben, kann er dann mehr Fühlung mit der Fachwissenschaft bewahren, kann wissenschaftlich weiterarbeiten, braucht nicht in verschiedenen Sätteln gleich geschickt zu sein; da die veränderte Arbeitsweise der Schüler bei diesen notwendig eine Herabsetzung ihrer Pflichtstunden erfordert, weil sie ja viel mehr Zeit zu häuslicher Arbeit oder zu Übungen im Laboratorium gewinnen müssen, so kann auch die Pflichtstundenzahl des Lehrers geringer sein als bisher. Er kann mehr für sich arbeiten, und mancher kann so den Übergang in die Dozentenlaufbahn finden, die ihm heute verschlossen bleibt, weil der Eintritt in den Oberlehrerstand fast einem Valet an die Wissenschaft gleichkommt.

Dies sind die Hauptpunkte, auf die Z. die Aufmerksamkeit der Fachgenossen lenken wollte. Ich gehe nun zur Kritik über.

Die Äußerungen über die Disziplin möchte ich kurz erledigen; nicht etwa, weil ich sie für unwichtig halte, sondern weil ich im Gegenteil glaube, daß diese Fragen allein ausreichen würden, um ihnen eine längere Betrachtung zu widmen. Da ich aber im Sinne Z.s zu handeln meine, wenn ich in seinen Vorschlägen vor allem Beiträge zur Reform der Schulorganisation und der Bildungsziele sehe, so beschränke ich mich auf ein paar Bemerkungen. — Ich vermag nicht zuzugeben, daß in unseren heutigen Schulen die Schüler der Oberstufe grundsätzlich und faktisch denselben Disziplinargesetzen unterstehen wie die jüngeren. Man denke doch nur einmal an die Strafmittel. In welcher Prima ist es noch üblich, Fleiß zu erzwingen? Das Höchste, wozu ein besonders resoluter Lehrer bei einem besonders nachlässigen Primaner greifen wird, ist doch der Versuch, ihn dadurch zu bessern, daß er ihn einmal in seine

Wohnung bestellt, damit er nachweise, daß er das ohne Grund Versäumte nachgeholt hat. Die Zeiten eines unlängst verstorbenen Schulmannes, der seinen Primanern den Thukydides oder den Sophokles um die Ohren schlug, sind doch wohl ebenso endgültig vorüber (und kein 'Eheu fugaces' schallt ihnen nach) wie die eines auch schon verstorbenen Professors, den ich seine Primaner habe ohrfeigen und an den Ohren reißen sehen, während er ihnen allerlei Tiernamen beilegte und eine ganze Menagerie aus seiner Prima schuf. Zweifellos paßt auch heute noch mancher Lehrer mit seinen Umgangsformen nicht gut in die Prima, aber mancher Primaner erst recht nicht. Was ist es denn aber so Schlimmes und Unzeitgemäßes, was wir von den Primanern verlangen? Die meisten Dinge, die die Hausordnung betreffen, sind so selbstverständlich, daß ihre Anordnung nur unreifen Schülern als Zwang erscheinen kann. Wenn z. B. das Öffnen der Fenster während der Pause, der Aufenthalt im Hofe, die Bindung an gewisse Formen in den Äußerlichkeiten des Schulbetriebes einem erwachsenen Schüler noch immer nicht selbstverständlich erscheinen, dann ist es schließlich gleichgültig, ob ihn ein Lehrer oder einer seiner Kameraden darin überwacht, denn dann wird beides nicht viel nützen. Und wenn in einer sich selbst regierenden Schülergemeinschaft nun einmal die schlechten Elemente überwiegen, wie das in Studentenverbindungen auch vorkommen soll, was dann? Die Hauptsache ist, daß der heutige Lehrer seine eigene Würde nicht außer acht setzt, dann wird er auch die hohe Würde der Primaner nicht ernsthaft gefährden. Daß es aber gegen unsere Würde wäre, Vergehen der Schüler gegen uns durch die Schüler selbst richten und aburteilen zu lassen, wie es ein jetzt viel genannter Reformer (Kemsies-Weißensee) wünscht, das halte ich für selbstverständlich. Schülergerichtshöfe passen höchstens in Alumnate, und auch da nur für eine beschränkte Anzahl von möglichen Vorkommnissen. Auch im College werden die Leiter sich gewiß den Ausschluß ungeeigneter Elemente vorbehalten. Eine scharfe Kritik ist auch Jünglingen gegenüber manchmal sehr am Platze, und wenn sie sich in anständigen Formen bewegt, wird sie wohl auch von der Mehrzahl der Primaner ohne Widerspruch hingenommen. Daß die Lehrer, die alles gut und schön finden oder gar zum Fraternisieren neigen, die höchste Achtung genössen, kann man nicht sagen. Auch in der modernisierten Oberstufenschule, ja selbst auf der Universität bleiben die Lehrer doch schließlich Individualitäten, der eine mehr ernst und verschlossen, der andere mehr weltmännisch-heiter, und auch die Studenten im Seminar schätzen den liebenswürdigen Mann, der allem eine gute Seite abgewinnt, sie dann aber im Examen hineinlegt, weniger hoch als das knorrige Original, das mit scharfer Kritik vorgeht und doch verehrt wird, weil seine Kritik der Sache gilt. Darauf aber, daß unsere Kritik an den Schülern sachlich berechtigt ist und nicht gegen eine uns mißliebige Person gerichtet erscheint, kommt alles an. Daß übrigens eine Umformung unserer Disziplin in manchen Einzelheiten auch schon auf der Unter- und Mittelstufe am Platze wäre, gebe ich ohne weiteres zu. Aber erst gebe man uns die kleinen Klassen, wie sie Privatschulen haben können, und dann wollen wir gern mit

uns über die Änderung der Disziplin reden lassen. Ein Hauptübelstand unserer Riesenschulen sei übrigens gleich bei dieser Gelegenheit erwähnt, der oft an Disziplinarschwierigkeiten, freilich auch noch an ganz anderen Dingen die Schuld trägt: das ist das fortwährende Herumwerfen der Lehrer in den verschiedensten Klassen, die sinnlose Zersplitterung bei der Stundenverteilung, dank der schon in Tertia 7—8 Lehrer in einer Klasse vorkommen. 'Divide et impera' heißt der Schlüssel dieses Geheimnisses. Wenn die Schüler mit keinem ihrer Lehrer warm werden, fortwährend ein anderes Gesicht sehen — fünf, sechs an einem Vormittag —, fortwährend auf andere Anforderungen in bezug auf Haltung und Benehmen eingestellt sein müssen, dann werden sie bald ebenso nervös wie ihre herumgehetzten Lehrer. Und dann noch eins: wir würden der häufigen Spannung zwischen Schule und Haus sehr oft entgehen können, wenn uns nicht zugemutet würde, die erwachsenen Schüler auch in ihrem Treiben außerhalb der Schule zu überwachen, statt dies den Eltern zu überlassen. Heute, wo in weiten Kreisen die Schüler von ihren Angehörigen zu Dingen geradezu angeleitet werden, die den Schulgesetzen widersprechen, wo ihnen oft eine unumschränkte Hausschlüsselfreiheit gewährt wird, da ist es vielleicht an der Zeit, daß wir die Verantwortung für die Führung der Schüler in der Öffentlichkeit auf Eltern und Vormünder abwälzen, uns auf freundliche Belehrungen und Ermahnungen beschränken und nur darauf achten, daß solche Elemente abgestoßen werden, die durch ihre frühzeitige Fäulnis auch in der Schule selbst unbequem oder gefährlich werden.

Ich wende mich nun zu den Vorzügen, die die Abtrennung der Oberstufe für Schüler und Lehrer haben soll, und zwar will ich mich zuerst mit den Schülern beschäftigen.

Es ist gar nicht zu leugnen, daß unsere deutschen Schüler im Vergleich zu den englischen, französischen und amerikanischen auf der Oberstufe viel stärker mit Arbeit belastet sind, sowohl hinsichtlich der Zahl ihrer Pflichtstunden wie in bezug auf die häuslichen Aufgaben. 'Wenn man alles tun wollte, was aufgegeben wird', sagte einmal der Primus einer Abiturientenklasse zu mir auf meine Frage, ob er viel zu tun habe, 'dann würde man überhaupt nicht fertig!' Ebenso unleugbar ist, daß gerade die Schüler der Oberklassen, die dem Schulbetrieb doch schon mit skeptischeren Augen gegenüberstehen, eben deshalb nicht alle Aufgaben erledigen, weil die wenigsten von ihnen das vielseitige Interesse haben, das der heutige Lehrplan voraussetzt, und weil ihre sonstigen Interessen heute ihre Zeit in ganz anderem Umfange in Anspruch nehmen, als dies vor 20 Jahren der Fall war. Aber könnte denn bei Abtrennung der Oberstufe und bei Durchführung einer wirklich diesen Namen verdienenden Wahlfreiheit so viel Zeit gespart werden, um selbständiger häuslicher Tätigkeit in weitem Umfange zunutze zu kommen?

Setzen wir die weitestgehende Möglichkeit, daß es den Schülern beim Übergang in die Oberstufe gestattet wäre, weit hinter dem, was die Behörde heute versuchsweise duldet, zurückzubleiben und einer oder gar mehreren Gruppen der bisher bei uns verbindlichen Fächer von Obersekunda an ganz

fernzubleiben, wie dies im College die Regel ist. Es würden, wenn z. B. nur die neusprachlichen Fächer von einem Schüler der Oberrealschule ganz fallen gelassen würden, allerdings acht Wochenstunden erspart; aber würde nicht der im Stile der Universität gehaltene Betrieb in den anderen Fächern wiederum eine Erhöhung der Stundenzahl erfordern? Freilich, zugleich wird ja von Z. die Pensenmethode angefochten, und durch den Verzicht auf das tägliche Abfragen würde wieder — wie er sagt — viel Zeit gespart werden. Aber müßte, wenn irgend eine Vergewisserung über das erlangte Verständnis des Vortrags noch als wünschenswert zugestanden wird, nicht alle Augenblicke ein Schüler ein größeres Referat halten? Müßten sich nicht daran lange Diskussionen knüpfen, damit der Lehrer feststellen kann, ob außer dem Referenten auch die anderen Schüler den Gegenstand erfaßt haben? Müßten die größeren Hausarbeiten, die nach freier Auswahl aus den vom Lehrer angeregten Themen zu erfolgen hätten, nicht bei der Rückgabe eingehend erörtert werden, wenn sie der Gesamtheit nützen sollten? Und kann man sich wirklich der Illusion hingeben, daß der Kathedervortrag die Schüler weiter fördern würde als die tägliche Unterhaltung über die Gegenstände des Unterrichts? Man lese doch, wie erfahrene französische Gymnasiallehrer über die Schäden gerade dieser Seite ihres höheren Schulwesens urteilen! Es ist doch nicht zu bestreiten, daß die Gefahr des Verbummelns bei unseren Studenten oft gerade daher kommt, daß ihnen der Vortrag des Professors zu hoch ist, daß sie keine Aufklärung erbitten können und daß sie andererseits wissen, wie völlig sicher sie davor sind, jemals gefragt zu werden, ob sie auch zu Hause das Nötige getan haben, um dem fortlaufenden Vortrag im Kolleg mit Nutzen zu folgen. An den deutschen Universitäten fordert man Vermehrung der Seminare und der Proseminare, das heißt doch nichts anderes als einen mehr schulmäßigen Betrieb, Wechselwirkung zwischen Dozent und Student, und in der Schule sollte man sie im Interesse höherer Wissenschaftlichkeit abschaffen oder einschränken? Man klagt mit Recht, daß die rezeptive Arbeit in unseren höheren Schulen noch viel zu groß ist, und fordert eine viel umfassendere Inanspruchnahme der Aktivität; man trägt dieser Forderung in manchen Fächern schon Rechnung, indem man z. B. physikalische und chemische Praktika abhält, indem man den Zeichenunterricht umgestaltet, indem man bei den Aufsätzen Themata zur Auswahl stellt. Und nun sollte man im Kathedervortrag eine Hebung des geistigen Niveaus und eine Förderung der Selbstbetätigung unserer Schulen sehen müssen? Das träfe doch nur für die Begabtesten zu, die auch heute schon sich durch die Schule zum Forschen auf eigene Faust anregen lassen! Denn daß die bloße Studienfreiheit noch nicht zur Aufgabe der Rezeptivität zwingt, sieht man doch an unseren Studenten auf den größeren Universitäten. Wie viele gibt es, die nie einem Seminar als aktive Mitglieder angehören! Und die Pensenarbeit, das Präparieren der fremdsprachlichen Texte, die tägliche Lösung von mathematischen Aufgaben, durch die das fortschreitende Verständnis kontrolliert wird, sollte dem Selbstbestimmungsrecht unserer Schüler so unerhört zunahetreten, sollte ihre individuellen geistigen Bedürfnisse

so schwer hemmen? Man mache doch einmal den Versuch, gebe die Lektüre eines Buches auf zwei, drei Monate auf und frage dann jeden einzelnen auf Ehre und Gewissen, wann und wie er gearbeitet hat. Die meisten werden von ihrer Freiheit einen recht ungeschickten Gebrauch gemacht und erst die letzten paar Nächte der Arbeit gewidmet haben. Oder man gebe einem Primaner einen Abschnitt eines philosophisch gerichteten Geschichtschreibers, etwa Montesquieu oder Taine, und lasse ihn den Gedankengang schriftlich entwickeln. Oder man lasse ihn ein Gebiet der Chemie oder Physik zusammenfassend darstellen: nicht bloß die heute üblichen 'kleinen Ausarbeitungen', sondern auch die wohl vorbereiteten Reifeprüfungsarbeiten fördern in diesem Falle z. T. fürchterliche Ergebnisse zu Tage. Rühren diese bloß von der Überbürdung und Zersplitterung her? Oder nicht vielmehr von der Demokratisierung der höheren Bildung, die den Besuch der höheren Schule zur Standespflicht auch für diejenigen macht, deren mangelhafte Bildung sie früher davon zuverlässig ferngehalten hätte? Auch ist zu bedenken, daß manche Disziplinen der Mathematik, ferner der mathematische Betrieb der Physik, die quantitative Chemie, die fremdsprachliche Literaturgeschichte erst auf der Oberstufe ihren Anfang nehmen. Wäre es da nicht gewagt, auf die Kontrolle des Verständnisses durch Pensenarbeit zu verzichten? Denn es handelt sich doch meiner Meinung nach vor allem um Kontrolle des Verständnisses, nicht des Schülerfleißes und des Gehorsams. Aber es ist kein Geringerer als Paulsen, der bereits vor mehr als zehn Jahren mit großer Schärfe und mit denselben Gründen die jetzt von Ziertmann erhobenen Anklagen gegen die Pensenarbeit geschleudert hat, und noch seine letzten Bestrebungen haben der Idee der Wahlfreiheit gegolten. Wer die Schlußbetrachtung der 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' unter dem Titel 'Die Zukunft des gelehrten Unterrichts' liest, den muß in der Tat ein Grauen beschleichen, denn dort sind die Schäden, an denen wir seiner Ansicht nach kranken, samt ihren Folgen ohne jede Art von Leisetreterei beim Namen genannt. Vor allem gehört hierher (wenigstens soweit jene Schäden für unseren Gegenstand in Betracht kommen) das 'Phantom der allgemeinen Bildung', die Notwendigkeit, alles mögliche einmal auf der Schule 'gehabt' zu haben, und die 'stumpfsinnige Berechtigungsfrage', wie Paulsen sich ausdrückt, die zur Folge hat, daß die Väter bei der Wahl einer Schule nicht nach ihrem Bildungswert fragen dürfen oder nach dem Wert der Persönlichkeiten, die an ihr wirken, sondern einzig nach den Berechtigungen, die sie verleiht. Nun könnte man einwenden, daß die vor zwölf Jahren geschriebenen Worte über die Berechtigungsfrage ja heute überholt seien, da alle Schulen gleiche Berechtigungen gewähren. Aber das ist — wenn man an die Wahlfreiheit denkt — doch nur ein Scheineinwand. Die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten bezeichnet gegenüber dem Gymnasialmonopol natürlich insofern einen Fortschritt, als die Notwendigkeit der Berufswahl unter Umständen erst zur Zeit der Reifeprüfung eintritt. Das würde aber zweifellos anders werden müssen, wenn die Wahlfreiheit nach dem Muster des amerikanischen College *mutatis mutandis* durchgeführt würde. Denn es ist — eben gerade wegen der

stumpfsinnigen Berechtigungsfrage, d. h. weil wir heute selbst bei den freiesten Berufsarten in Deutschland überall auf die Forderung eines Berechtigungsscheines stoßen — es ist, sage ich, nicht anzunehmen, daß die Unterrichtsbehörde nun eine Fülle der verschiedensten Kombinationen für die Reifeprüfung zulassen oder unter Aufhebung der Reifeprüfung eine Fülle der verschiedenartigsten Schlußzeugnisse für gleichwertig erklären würde. Das müßte aber doch verlangt werden, wenn die Wahlfreiheit eine allen Begabungen Rechnung tragende Vielgestaltigkeit bekommen sollte. Es müßte also, um ein Beispiel anzunehmen, einem Gymnasiasten beim Übergang in die Oberstufe möglich sein, auf die weitere Teilnahme an den alten Sprachen oder wenigstens auf weitere Fortschritte darin zu verzichten, dafür Deutsch und Geschichte oder Mathematik oder Naturwissenschaften oder die modernen Fremdsprachen eifriger zu betreiben, um ein vollgültiges Reifezeugnis zu erlangen. Bei der Entwicklung, die unsere öffentlichen Verhältnisse genommen haben, ist es doch so gut wie ausgeschlossen, daß es dahin kommen könnte, daß jeder Schüler der Oberstufe ganz nach Belieben eine Anzahl Fächer wählt und etwa nur an eine bestimmte Minimal- und Maximalstundenzahl gebunden wird, und daß ihm dann zum Schluß einfach attestiert wird, er habe im Deutschen die und die Reife erlangt, im Französischen das und das geleistet usw. Denn wir sind so vollständig daran gewöhnt, die Zulassung zu den Berufen von Berechtigungsscheinen abhängig gemacht zu sehen, daß nicht nur die höheren Fachschulen, sondern auch Privatinstitute wie Bankgeschäfte und große Industriehäuser, vor allem aber auch die Militärbehörde bestimmte Zeugnisse zur Bedingung dafür machen, daß man diese oder jene Laufbahn überhaupt auch nur antritt. Selbst wenn also die Unterrichtsbehörde jede Art von Wahlfreiheit begünstigen wollte, so ist sicher, daß z. B. die Militärbehörde einen Offizieraspiranten, der Latein und die modernen Sprachen kennt, einem anderen vorziehen würde, dessen Bildung infolge der Wahlfreiheit Lücken gegenüber jenem hätte. Dasselbe gilt noch mehr von allerlei Privatinstanzen und von den Zivilbehörden. Und man darf — auch hierin folge ich teilweise Paulsen — keineswegs sagen, daß das Publikum, daß die Väter der Schüler unserer höheren Schulen es anders wünschen; im Gegenteil: man will es so, daß nicht freier Wettbewerb stattfinde und die Tüchtigkeit entscheide, sondern der Berechtigungsschein: der Abiturient schlägt den, der nur die Reife für Prima hat, durch die bloße Tatsache seines Reifezeugnisses als Bewerber um eine Stelle in der mittleren Beamtenlaufbahn, im Bankgeschäft usw., und wer Musik oder bildende Künste studieren will, findet nur ganz ausnahmsweise auf seine bloße Fachbegabung hin Aufnahme.

Nun ist Z. doch anscheinend mit diesen Tendenzen im wesentlichen einverstanden, denn er merkt an, daß der Wert des Berechtigungswesens für das Niveau der Bildung eines Landes von großer Bedeutung sei. Wenn das aber der Fall ist, wenn er also auch bei vollstem Ausbau der Wahlfreiheit das Reifezeugnis oder vielmehr eine Anzahl von differenzierten Reifezeugnissen festhalten will, dann will es mir nicht richtig erscheinen, daß die Wahlfreiheit erst auf der abgetrennten Oberstufe beginnen soll. Denn es

wird manche Schüler geben, die schon als Quartaner oder Tertianer erkennen lassen, daß ihr bisheriger Bildungsgang ihrer einseitigen Begabung nicht voll entsprach, daß es für sie also wertvoll wäre, etwa den Betrieb fremder Sprachen beizeiten möglichst einzuschränken und sich anderen Fächern in stärkerem Maße zu widmen. Wie oft wird sich dies besonders bei Menschen mit künstlerischer Begabung frühzeitig einstellen! Wäre es also dann nicht folgerichtig, auch schon eine Wahlfreiheit für die Mittelstufe zu fordern? Man käme dann ungefähr zu der heutigen Reformanstalt mit gemeinsamem Unterbau, nur mit noch reicherer Differenzierung von der Mittelstufe an.

Indem ich die Wahlfreiheit als die Grundlage für den Vorschlag der Abtrennung der Oberstufe ansah, habe ich vorübergehend vorausgesetzt, daß diese Wahlfreiheit in dem von mir angenommenen Umfange wünschenswert sei, und ich habe in diesem Sinne von dem Phantom der allgemeinen Bildung gesprochen. Ich will aber, ehe ich weitergehe, doch nicht verhehlen, daß in der Praxis sich aus der Möglichkeit der Wahlfreiheit auch manche Folgen ergeben würden, die weitab von dem lägen, was der Zweck der Sache ist. Der Zweck nämlich ist doch, wenn ich ihn recht verstehe, der, die 'Schulmüdigkeit', die aus der Zwangsbeschäftigung mit unsympathischen Gegenständen erwächst, zu beseitigen, die individuellen Gaben rechtzeitig sich angemessen betätigen zu lassen, durch diese Selbstbetätigung die Kräfte ganz anders zu entwickeln und so einen allmählichen Übergang zur Universität und zu anderen höheren Fachschulen zu schaffen. Aber ist dabei nicht vielleicht ein wenig vergessen, daß doch nur ein Teil unserer Abiturienten sich gelehrten Studien im engeren Sinne zuwendet? Rechnet man nicht ein wenig zu günstig, ich meine, mit überall ausgesprochenen, ganz individuellen wissenschaftlichen oder künstlerischen Neigungen, wenn man sich angelegen sein läßt, jedem Talent frühzeitig die ihm am besten zusagende Bahn zu ebnen? Woher nun aber die Individualität nehmen, wenn sie nicht vorhanden ist? Muß man nicht auch daran denken, daß nach wie vor für viele unserer jungen Leute die Berufswahl von ihren Angehörigen getroffen wird und daß dies oft recht spät geschieht? Ich habe öfters vergeblich in Obersekunda versucht, bei der Mehrheit schon ausgesprochene Neigungen für bestimmte Berufe festzustellen. Die wenigen, die überhaupt eine Auskunft gaben, nannten meist Berufe, die ihnen ersichtlich von einem Verwandten ausgesucht waren, irgendwelche Subalternbeamtenkarrieren, die mit dem Zeugnis für Prima zu erreichen waren. Habe ich doch selbst Abiturienten gekannt, die nach der Reifeprüfung noch nicht wußten, was sie werden sollten! Für solche Leute also, deren Individualität es anscheinend ist, keine Individualität zu haben, könnte man den alten Zustand fast als den besten bezeichnen: wenn sie an allen Fächern teilgenommen haben, sind sie für alle Berufe gleich gut oder gleich schlecht vorbereitet. Aber es kommt hinzu — und das ist das Wichtigere —, daß durch die Wahlfreiheit das Spezialistentum schon auf der Schulbank beginnt. Zwar zeigt sich in der Beschränkung der Meister, aber die Frage ist nur, ob die Beschränkung in dieser Weise schon auf der Schule beginnen soll. Es hat doch auch seinen ungeheuren

Wert, wenn man auf der Schule von den verschiedenen Hauptgebieten des menschlichen Denkens die wesentlichsten Ergebnisse kennen lernt, nur muß eben nicht eine dogmatische Methode die Denkarbeit des Schülers ausschalten. Und viele Fächer wird die Behörde doch immer für allgemeinverbindlich erachten: Deutsch, Geschichte, Geographie, Religion, alte oder moderne Sprachen, ein gewisses Quantum Mathematik und Naturwissenschaften werden wohl noch auf lange hin obligatorisch bleiben, Philosophie und Bürgerkunde soll hinzukommen. Die Unterrichtsbehörde wird also vorläufig, glaube ich, höchstens bereit sein, über das Quantum des Wissensstoffes mit sich rechten zu lassen; sie wird aber kaum geneigt sein, etwa einem Schüler das Reifezeugnis zu erteilen, der in keiner einzigen Fremdsprache die Reife eines heutigen Abiturienten hat. Es ist auch damit zu rechnen, daß in der Zeit nach der Schule nur selten jemand auf eigene Faust die Dinge fortsetzt, zu denen ihn sein Beruf nicht hinführt. Da ist es doch wertvoll, wenigstens einiges davon auf der Schule gelernt zu haben. Und da man bei der Abtrennung der Oberstufe und bei der Durchführung der strengen wissenschaftlichen Methode die erhebliche Verminderung der Stundenzahl für selbstverständlich halten muß, so wird die Wahlfreiheit eine unangenehme Schranke, ja ein schwerer Schade für manchen künftigen Beruf. Der Philologe z. B. wählt sich häufig erst in höheren Semestern, wenn er sich dem Examen fürs höhere Lehrfach nähert, seine Nebenfakultäten und knüpft dabei naturgemäß an seine Schulzeugnisse an. Der Neusprachler z. B. wählt Latein, der Altphilologe vielleicht Französisch, der Naturwissenschaftler Erdkunde. Wie arg würde mancher die einstige Wahlfreiheit verwünschen, die ihn mit Rücksicht auf die Maximalstundenzahl und die größeren Hausarbeiten zwang, auf jene Fächer zu verzichten! Und warum soll man dem sprachbegabten künftigen Mediziner verbieten, neben Latein und Griechisch auch Französisch und vielleicht gar Englisch zu treiben, weil er später moderne Fachschriften lesen und Kongresse besuchen will? Man könnte also hier ebensogut von Wahlzwang wie von Wahlfreiheit reden! So hat die Forderung der Wahlfreiheit in der Praxis ihre Grenzen an Tendenzen, die ebenfalls ihre Berechtigung haben, und es ist anzunehmen, daß auch in Zukunft die Unterrichtsbehörde die Hand nicht allzu bereitwillig bieten wird, um schon auf der Schule ein Spezialistentum großzuziehen. Denn immerhin erfordert auch der Staatsgedanke in den gebildeten Kreisen eher Leute mit sogen. allgemeiner Bildung, d. h. mit homogenen Bildungsgrundlagen, als Spezialisten. Ich wiederhole also: die Unterrichtsbehörde wird höchstens geneigt sein, von den Anforderungen in den einzelnen Fächern Abstriche zu machen, nicht aber ganze Fächer preiszugeben. Auch Paulsen, der im übrigen der Idee der Wahlfreiheit das Wort redet, sieht als die Blüte aller Bildung die humanistisch-historische an und empfiehlt für die Realanstalten die Benutzung von Übersetzungen der antiken Historiker. Auch er also würde etwa eine Wahlfreiheit, die alle sprachlich-literarische Bildung auf der Oberstufe ablehnte, nicht für voll ansehen. Man sage nun nicht, daß daran gar nicht gedacht ist. Z. gibt als Wochenstundenzahl des amerikanischen College 15 Stunden an. Nehmen wir einen heutigen

Oberrealschüler, der die Fremdsprachen auf der Oberstufe ablehnen würde, so kämen für Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen noch 23 Stunden heraus. Wieviel läßt sich nun davon noch abstreichen? In Deutsch, Geschichte und Erdkunde nichts, und auf den Religionsunterricht möchte ich auch bei keinem Schüler verzichten. Ja, die Zahl der Deutschstunden müßte erhöht werden, wenn die von Paulsen so hochgeschätzte sprachlich-literarische Bildung von dem Deutschen allein bestritten werden sollte! Wenn es gilt, dem notorischen Zuviel an Arbeitsstoff Einhalt zu tun, so wird die Behörde, glaube ich, eher zu kleinen Mitteln wie der Befreiung von allen Hausarbeiten an einem oder zwei Wochentagen oder zum Verbot der Hausaufgaben in den Nebenfächern greifen als zu völliger Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes auf der Oberstufe. Immerhin wird als wertvolle Anregung festzustellen sein: wir sollen bedenken, daß Jünglinge ein zu kurzes Gängelband unerträglich finden, daß in ihrem Alter der Drang nach Selbstbetätigung und Selbstbestimmung unermeßlich ist, daß also diesem Drange Genüge geschehen muß, soweit nicht wichtigere Interessen entgegenstehen. Empfehlen würde ich dafür: möglichst großes Entgegenkommen gegenüber Wünschen der Schüler, z. B. in bezug auf die Wahl der Lektüre, besonders der Privatlektüre; möglichst große Berücksichtigung individueller Begabungen bei der Verteilung von Vortrags- und Aufsatzthemen; möglichst häufige Heranziehung zu längeren Referaten; möglichst ausgedehnte Redefreiheit und Gelegenheit zur Diskussion. Aber sage ich irgendeinem geeigneten Primalehrer damit etwas Neues? —

Nehmen wir nun an, die eben geäußerten Bedenken gegen die ausgedehnte Wahlfreiheit seien hinfällig, so ist zu untersuchen, ob die Abtrennung der Oberstufe im Interesse der Wahlfreiheit nötig und nützlich wäre und ob diese Interessen sich mit anderen berechtigten ausgleichen lassen. Und zwar soll wiederum zunächst nur von den Schülern die Rede sein.

Es ist ohne weiteres klar, daß Z. recht hat, wenn er sagt, die umfassende Wahlfreiheit nötige zum Aufgeben des Klassensystems zugunsten eines Gruppensystems, und diese Gruppenbildung sei ohne riesige pekuniäre Opfer nur möglich, wenn die Oberstufe eine ganz andere, sagen wir die zehn- bis zwanzigfache Frequenz gegenüber der heutigen aufweise. Und er glaubt sich gegen Angriffe zu sichern, indem er hervorhebt, er wolle diese Neuerung nicht allgemein durchführen und nur hier und da zum Versuche anregen. Aber ich denke, er wird nichts dagegen einwenden können, wenn wir annehmen, daß er seinem Vorschlag eine recht weitgehende Verwirklichung wünscht, da er ja schwerwiegende didaktische, pädagogische und moralische Gründe dafür zu haben glaubt. Sehen wir, welche Gründe sich den seinen entgegenstellen.

In seiner Schilderung des amerikanischen College, wie es heute dasteht, erwähnt Z., daß der Collegeprofessor zu seinen Hörern in einem ziemlich losen, unpersönlichen Verhältnis steht. Und das ist etwas, was auch bei uns zu befürchten wäre, wenn das Klassensystem sich in ein Gruppensystem auflöste. Heute kommt, um mich so auszudrücken, der Professor zur Klasse; künftig

würde die Klasse zum Professor kommen. Heute bildet nicht nur die Klasse eine Einheit, auch die Lehrer, die gemeinsam in einer Klasse tätig sind, bilden mitsamt dem Ordinarius eine Art Sonderkollegium; sie tauschen ihre Erfahrungen aus, sie vergleichen ihre Beobachtungen, und wenn es zur Versetzung geht, dann suchen sie ihre Noten gegeneinander auszugleichen und der Persönlichkeit des einzelnen Schülers gerecht zu werden. So sollte es wenigstens sein. Und dabei ist nicht zu unterschätzen, daß heute den Lehrern der Oberstufe viele Schüler, wenn sie in die Obersekunda versetzt werden, schon von früher her bekannt sind. Das mag manchmal vom Übel sein, wird aber bei wohlwollenden Lehrern dem Schüler dienlicher sein, als wenn er beim Übertritt in die Oberklassen sich lauter neuen Lehrern gegenübersieht. Dabei würde es diesen unter dem Walten des neuen Systems des Gruppenunterrichts und bei dem Ersatz des Pensenbetriebs durch den Collegebetrieb noch viel schwerer werden, der Persönlichkeit des einzelnen Schülers nahezukommen. Denn noch viel mehr als bisher soll ja nach Z. das Fachlehrersystem herrschen: es würde eine Ausnahme sein, daß ein Lehrer mehrere Fächer — etwa Französisch und Englisch — zugleich dozierte; ferner wäre nach Z. die Stundenzahl der einzelnen Fächer nicht größer, sondern geringer, da ja überhaupt das Maximum der Wochenstunden ganz wesentlich herabgesetzt wäre, um Zeit für Privatarbeit größeren Stils zu erübrigen. Nun läßt sich freilich einwenden, daß man aus einer einzigen selbständigen, freiwillig und mit Lust und Liebe abgefaßten Arbeit einen Menschen oft rascher und gründlicher kennen lernen kann als aus mehrjährigem Unterricht, der nur im Wiederkäuen durchgenommener Pensen besteht. Aber erstens ist wohl nirgends auch bei der heutigen Arbeitsweise die Gelegenheit, selbständige Leistungen in den Oberklassen zu bekommen, so ganz selten (ich denke an Klassenaufsätze und an freie Vorträge in Geschichte, Literatur, Physik, Chemie u. a.), und zweitens würde bei dem neuen Verfahren der Lehrer billigerweise doch auch erst dann annehmen dürfen, daß er eine selbständige Leistung vor sich hat, wenn er sich durch eingehende nachträgliche Besprechung mit dem Schüler von der Selbständigkeit der häuslichen Arbeit überzeugt hätte. Denn dessen wollen wir doch vorläufig gewiß sein, daß nicht etwa alle Schüler der neuen Oberstufe nun von all den Tugenden wissenschaftlich strebender junger Gelehrter strotzen würden, die Z. als selbstverständliche Korrelate der neuen Freiheit vorschweben. Man braucht kein mißtrauischer Schnüffler zu sein, um sich dem Verdachte hinzugeben, daß auch in der neuen Ära die Zahl der widerwilligen Mitläufer und Drückeberger immerhin beträchtlich sein würde, und ich würde den Inhabern von Aufsatzfabriken vor der Hand noch nicht raten, mißmutig zu werden und ihren Laden zuzumachen. Ich glaube, sie würden vielleicht seltener in Nahrung gesetzt werden, da die Zahl der häuslichen schriftlichen Arbeiten ja abnehmen würde; sie könnten dafür aber viel höhere Preise fordern, weil die gelieferten Arbeiten wesentlich reifer, umfangreicher und selbständiger — aussehen müßten. Überhaupt scheint mir die abgetrennte Oberstufe zu sehr mit einem idealen Schülermaterial zu rechnen, dessen Züchtung so lange eine Illusion ist, als

die neue Schule keine Mittel hätte, schon bei der Aufnahme eine Auslese zu treffen, da zunächst doch die Versetzung nach Obersekunda ein Anrecht auf die Aufnahme in die Oberstufenschule in sich schlösse. Und da niemand bei dem Eintritt gezwungen werden könnte, sich zum Durchmachen der Schule zu verpflichten, so müßte man doch auch geradeso wie heute solche jungen Leute zulassen, die nur die Primareife erstreben, oder solche, die nur ein Jahr in Prima sitzen wollen: wie es aber bei diesen gewöhnlich mit der Neigung zu eifriger Arbeit aussieht, ist bekannt: sie ist meist noch geringer als bei denen, die nur den Einjährigenschein erstreben, und ihr Trieb zur Selbständigkeit betätigt sich oft auf Gebieten, die mit Schule und Wissenschaft sehr wenig Berührungsflächen haben und dem Herrn Dozenten wenig Gelegenheit zu freudiger Anerkennung bieten dürften. Wenn also die Z.schen Ideen trefflich auf eine Eliteschule Anwendung finden könnten, in der lauter künftige Männer der Wissenschaft mit dankbarer Bereitwilligkeit jede Anregung aufnähmen, die sie dem ersehnten Ziele der freien Hingabe an die Wissenschaft näher brächte, so würde in der Praxis der Herr Dozent manches Liter Wasser in seinen Wein schütten und seufzend eingestehen müssen, daß sich manches Bleigewicht an seine Flügel hänge. Ich weiß auch nicht, ob es bloß die Schuld des heutigen Systems des 'starren' Lehrplans ist, daß immerhin noch eine ganze Anzahl von jungen Leuten ein oder selbst ein paar Jahre nach der Reifeprüfung umsatteln. Es ist ja ein erfreuliches Zeichen von Vertrauen zu der Tüchtigkeit der Menschennatur, wenn man annimmt, daß bei größerer Selbständigkeit sich die individuellen Kräfte rascher zeigen und frischer, bestimmter entfalten würden, und auch ich glaube, daß — bei im übrigen günstigen Bedingungen — die Zahl der Mißgriffe in der Berufswahl geringer werden würde als heute. Aber ein gewaltiger Übelstand läge — um es noch einmal zu sagen — doch darin: bei absoluter Wahlfreiheit und kollegartigem Betrieb würde man sich auf eine Auswahl von Fächern unter Ausschaltung der anderen festlegen; wenn dann jemand sich unglücklicherweise doch zu einem anderen Berufe entschließen müßte, der andere Fächer forderte, so müßte er sich eingestehen, daß er seine Zeit eigentlich verloren habe, denn er müßte ja nun das Versäumte auf eigene Faust nachholen. Aber würden denn diese Fälle so selten sein? Würde es sich nur um wertlose Schwächlinge handeln, die es auch nach der Änderung ihrer ursprünglichen Zukunftspläne zu nichts bringen würden? Kommt es nicht oft vor, daß auch pekuniäre Verhältnisse sich plötzlich ändern und liebevoll gehegte Pläne umstoßen? Wissen wir nicht, daß gerade im Jünglingsalter oft starke geistige Krisen eintreten, bei einem früh, beim anderen später! Ich denke z. B. an diejenigen, die — etwa unter dem Einflusse des Konfirmationsunterrichts oder des Elternhauses — sich als Sekundaner für die Theologie berufen glauben und nach zwei, drei Jahren ganz anderen Sinnes sind? Wo aber bliebe bei der abgetrennten Oberstufe der wirklich treue und sachverständige Ratgeber? Die alten Lehrer haben dem mit dem Einjährigenschein zur Oberstufe übergehenden Sekundaner höchstens sagen können, welche Fächer er belegen müsse, um sich für die und die Laufbahn vorzubereiten; aber da-

mals war er meist noch zu jung, zu unschlüssig, um selber entschieden zu fühlen, auf welchen Weg ihn sein Talent weist. Die Lehrer der abgetrennten Oberstufe aber ständen den Schülern zunächst ganz fremd gegenüber und blieben ihnen noch lange ziemlich fremd. Den Rat würde also oft ein zufälliger Ratgeber oder ein unsachverständiger Vater oder irgendein gedrucktes Schema geben müssen, das natürlich die wichtigsten, die persönlichen Fragen weder stellen noch beantworten kann. Und wie oft würden, sobald das Recht zur Wahlfreiheit erreicht wäre, persönliche Sympathien und Antipathien, die nicht dem Fach, sondern eigentlich dem bisherigen Fachlehrer gelten, den Schüler von der weiteren Teilnahme an einem Fache abdrängen, für das er eine wirkliche Begabung besitzt, die nur bisher nicht zur Geltung kam, weil er falsch beurteilt wurde oder weil er verärgert war und das Fach mit dem Fachlehrer verwechselte! Wie oft entdeckt ein Schüler erst in den Oberklassen sein Herz für ein Wissensgebiet, dem er bisher bei dem elementaren Betrieb keinen Geschmack abgewinnen konnte! Mancher würde angesichts des neuen Lehrkörpers sich nicht selten gar nicht von der Rücksicht auf den künftigen Beruf leiten lassen, einfach deshalb, weil er noch keinen gewählt hätte, und würde vielmehr darauf achten, welchen Ruf die einzelnen Dozenten haben und wo er mit dem Mindestmaß von geistiger Anstrengung auszukommen hoffen dürfte. Denn — es bleibt wohl dabei — so wenig alle unsere Studenten mit ganzer Seele in ihr Fachstudium eintreten, so oft bei ihnen Standesrücksichten, fremder Wille und fremder Rat die Wahl des Studiums beeinflussen, ebensowenig, ja noch weniger würde bei allen Schülern der abgetrennten Oberstufe ein zwingender Instinkt die Richtung bestimmen, und bei den Durchschnittsintelligenzen und -charakteren würde im Falle ganz freier Wahl der Gebrauch dieser Freiheit meist darin bestehen, daß sie das wählten, was ihnen am bequemsten wäre.

So erscheint es mir durchaus unberechtigt, vorauszusetzen, daß die abgetrennte Oberstufe mit einem homogeneren Schülermaterial rechnen könnte; die Zahl derer, die in die Oberstufe nur hineinriechen, wenn ich mich so ausdrücken darf, die aber gar nicht geneigt sind, ihre Selbständigkeit und Freiheit nun im Sinne eines energischen Ausbaus ihrer Sondergaben zu benutzen, wäre so groß wie heute, und der mehr kathedermäßige Betrieb würde für sie nur schädlich sein, da sie mit ihrer Selbständigkeit nichts Vernünftiges anzufangen wüßten und abseits von den wirklich selbständig Mitarbeitenden ihr Dasein fristen würden. So wäre das starke ethische Moment, das in dem Wettbewerb einer geschlossenen Klassengemeinde und zugleich in dem Lösen auch unsympathischer Aufgaben liegt, völlig ausgeschaltet. Und wenn es gilt, in dem Streite der Meinungen mit Kantschen Gedanken zu operieren, wenn Z. seine abgetrennte Oberstufe als einen Sieg der Autonomie über die bisherige Heteronomie feiert, so könnte man ihm wohl entgegnen, daß eine autonome Entscheidung, eine autonome Wahl seiner Beschäftigung und seines künftigen Berufes doch derjenige eigentlich mit größerer Sachlichkeit und sozusagen mit besserem Gewissen treffen könnte, der die Hauptgebiete mensch-

lichen Wissens bereits kennt; denn nur der kann sich Rechenschaft darüber geben, ob und warum er z. B. für sprachlich-historische Dinge mehr Beruf in sich fühlt als für andere. Warum haben sich denn so oft schon Stimmen dafür erhoben, daß man den Einjährigenschein erst den Abiturienten geben solle? Es liegt darin der ganz richtige Gedanke, daß es ein Jammer ist, soundsoviele Tausende alljährlich auf die höhere Schule zu locken und sie nach Absolvierung der Mittelstufe ins Leben zu entlassen, ohne daß sie von allen möglichen Wissenschaften auch nur mehr als ein elendes Bruchstück mit hinausnehmen. Es wird ja nun notwendig auch bei dem heutigen Abiturienten fast immer so sein, daß er nach dem Verlassen der Schule eine ganze Anzahl von Schulfächern liegen läßt und nur wenigen seine weiteren Lebensjahre widmet; aber es erscheint mir für die Urteilsfähigkeit der höheren Stände, die doch als Führer des Volkes nicht bloß auf ihrem engen Fachgebiete mitzureden berufen sind, eine ganz andere Gewähr geboten, wenn sie noch ein paar Jahre im Wettbewerb mit ihren Klassengenossen und unter täglicher Anleitung verständiger Lehrer auch das Unbequeme, ihren individuellen Neigungen Widerstrebende durchdenken müssen, als wenn beim Übergang in die Oberstufe die bisherige Klasseneinheit in lauter Spezialistengrüppchen zerflattert. Es mag hier an ein Wort Herders erinnert werden: 'Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsere schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle. Ist das Messer gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden.' ('Vom Zweck des Gymnasialunterrichts'. 1786.)

Endlich stehen den Vorschlägen Z.s auch noch mancherlei ökonomische und soziale Bedenken entgegen. Er gibt selber zu, daß sein Vorschlag nur in größeren Städten durchführbar ist, wo mehrere höhere Schulen bestehen, denn nur da könnte man die abgetrennte Oberstufe genügend mit Schülern füllen. Da wir aber die Dinge nicht nach Belieben um 100 Jahre zurückschrauben können, sondern mit den von unseren Wünschen unabhängigen Verhältnissen rechnen müssen, so muß man doch zu bedenken geben, welche Folgen sich für die kleinen und mittleren Städte einstellen würden. Unzählige Offiziere, Beamte, Kaufleute usw. sind an die kleineren Städte gebunden. Vielleicht in erster Linie mit Rücksicht auf diese Städte hat man die Gleichberechtigung der drei höheren Schulgattungen durchgeführt, damit da, wo nur eine höhere Schule sich halten kann, die Gefahr beseitigt werde, daß jemand eine für seinen künftigen Beruf keine Berechtigung gewährende Vorbildung bekomme. Der ganze Kampf um die Gleichberechtigung hat, kann man sagen, hauptsächlich deshalb im großen Publikum so starken Widerhall gefunden, weil es zu unerträglichen Konsequenzen führte, wenn jemand etwa seinen Sohn zuerst in einer Gymnasialstadt zur Schule brachte und dann, nach ein paar Jahren, nach einem Ort versetzt wurde, wo nur eine Realanstalt bestand. Denn dann hatte er nur die Wahl zwischen zwei Übeln: entweder mußte sein Sohn sich in ein ganz anderes Schulsystem einfügen, wobei er gewöhnlich eine Menge Zeit ein-

büßte; oder er mußte nach außerhalb in Pension gegeben werden. Das letztere aber würde sich bald als Regel einstellen, wenn die großen Städte die abgetrennte Oberstufe einführten. Z. fordert ja sogar das Internat, übrigens mit Recht, wenn man ihm sonst beipflichtet. Aus den kleinen Städten würde der eine oder andere, dem dieses System gefiele, nach einer großen Stadt in Pension gehen, und die Oberstufe der einzigen höheren Schule der kleinen Stadt würde noch mehr entvölkert. Die wenigen, um derentwillen hauptsächlich die Vollanstalten in kleinen Städten mit großen Opfern gehalten werden, müßten dann ihre Söhne auch nach außerhalb in Pension schicken oder vielmehr, da ihre Mittel oft hierzu nicht ausreichten, sich damit begnügen, ihnen nur den Einjährigenschein zu verschaffen. Was das letztere aber in sozialer Hinsicht für eine einschneidende Bedeutung hätte, liegt auf der Hand. Bisher haben wir wohl die Beamtensöhne in der Mehrheit zu dem zuverlässigsten Bestande der höheren Schulen rechnen dürfen, und ihren Vätern war es auch zu gönnen, daß sie den Ausfall an Glücksgütern durch eine recht gute Schulbildung ihrer Söhne wettzumachen suchten. Für Beamte in kleinen Städten, deren einziger höherer Schule durch die Entwicklung der Dinge die Oberstufe genommen würde, wäre dies ein harter Schlag, und die Petitionen um Versetzung nach einer größeren Stadt mit Oberstufenschule würden kein Ende nehmen.[1]) Denn selbst wenn die Mittel ausreichten, würden sich viele Eltern mit Recht dagegen sträuben, ihre Söhne gerade in einem Lebensalter, das noch sehr der elterlichen Führung bedarf, nach einer fremden Stadt in Pension zu geben. So bliebe manchem jungen Mann die einzige Aussteuer, die ihm sein Vater bieten kann, die einer guten Schulbildung, arg beschnitten. Und auch die Väter, deren Beruf ihnen die Wahl ihres Aufenthaltsortes mehr oder weniger freistellt, würden sich oft genötigt sehen, der kleinen Stadt um ihrer Kinder willen den Rücken zu kehren, — ein Ergebnis, dem die leitenden Organe einer solchen Stadt mit Recht mit allen Mitteln entgegenarbeiten würden. Und auch die Unbeteiligten müßten gegen solche Vorgänge ihre Stimme erheben: denn die ganze Nation ist dabei mitinteressiert, daß die Eltern sich als die vor allem berufenen Erzieher ihrer Söhne ansehen und daß sie diese, wenn irgend möglich, nicht gänzlich in fremde Hände geben, mögen diese Pensionen nun privaten Charakter tragen oder Internate sein.

So weit reichen ungefähr die Folgerungen, die aus Z.s Vorschlägen sich für die Schüler ergeben. Wenden wir uns nun den Lehrern zu, um auch ihre veränderte Situation zu beleuchten, so hat es ja gewiß viel Verlockendes und Zukunftsfrohes, wenn die Tätigkeit des Oberstufenlehrers als ein besonderer, höherer Grad unserer Berufstätigkeit angesehen wird, und gewiß würde mancher doppelt gern Oberlehrer werden, wenn ihm nach einigen Jahren die Dozentenlaufbahn winkte. Aber auch hier fehlt den Vorschlägen Z.s vielfach die praktische Brauchbarkeit; sie sind nicht nach allen Seiten hin bis zu Ende durch-

[1] Früher brachte man den begabtesten Sohn auf die höhere Schule, heute alle, soviel man auch hat, und außerdem die Töchter.

dacht. Er will vor allem junge Leute, die von der Universität kommen und besondere wissenschaftliche Tüchtigkeit nachgewiesen haben, in die Oberstufenschule hineinhaben. Sie stehen der Wissenschaft noch nahe, die wissenschaftliche Methode ist ihnen geläufig, sie sind noch nicht durch die Praxis abgestumpft. Dies mag vorläufig zugegeben werden. Aber so etwas wie pädagogische Erfahrung sollen sie doch wohl auch besitzen? Oder soll ein frischgebackener Schulamtskandidat, wenn er nur die wissenschaftliche Tüchtigkeit hat, wirklich so ohne weiteres reif sein für den Unterricht auf der Oberstufe? Soll er jede Kenntnis der Unter- und Mittelstufe entbehren können, oder soll er sie vielleicht aus seinen Schulerinnerungen schöpfen? Soll er den Unterricht nur nach kühl wissenschaftlicher Methode betreiben, oder soll er versuchen, erziehenden Unterricht — den höchsten, den ich mir denken kann, aber auch den schwersten — zu erstreben? Und wenn er dies tun will, ist dazu seine grüne Weisheit wirklich mehr wert als die eines älteren Lehrers, der doch auch nicht immer ganz in Banausentum versunken zu sein braucht? Und ist dieser junge Gelehrte, bloß weil er ein gutes Zeugnis und weil er Lust hat, an der Oberstufenschule zu arbeiten, wirklich so voller Vorzüge, daß er die gewaltige Erleichterung einer niedrigeren Stundenzahl, eines amüsanteren Unterrichts und obendrein noch die höhere Ehre, vielleicht auch das bessere Gehalt für sich in Anspruch nehmen dürfte? Hieße das nicht zwei Gattungen von Lehrern schaffen, solche mit erstklassigen Zeugnissen für die Oberstufe und solche mit minderguten für die Rumpfanstalt? Ist Z. wirklich noch der Meinung, daß das gute Zeugnis über die wissenschaftliche Befähigung auch den größeren Wert als Lehrer mit sich bringt? Von wieviel Zufälligkeiten die Güte eines Prüfungszeugnisses oft abhängt, braucht man einem Lehrer doch nicht zu sagen. Wenn Z.s Wünsche Wirklichkeit würden, so müßte der Bedarf an solchen wissenschaftlichen Examenslichtern alljährlich oder alle paar Jahre durch eine Art von *Concours* nach französischem Muster gedeckt werden, indem immer die Inhaber der jeweilig besten Examenszeugnisse eines oder mehrerer Jahrgänge zu dem Oberstufenunterricht zugelassen würden. Alles, was man sonst als Erfordernisse eines Jugendlehrers ansieht, die eigentlich pädagogischen und didaktischen Tugenden, müßte außer Ansatz bleiben; denn wenn ein solcher Kandidat sie ja auch dank einer guten Naturanlage besitzen könnte, so hätte er doch noch so gut wie gar keine Proben davon abgelegt. Wie aber, wenn es sich so träfe, daß an den paar Oberstufenschulen der Bedarf gedeckt wäre? Dann müßte der junge Mann mit der besonders tüchtigen wissenschaftlichen Vorbildung womöglich gar in einer gewöhnlichen Rumpfschule ohne Oberstufe unterkriechen, könnte seine wissenschaftlichen Methoden nicht pflegen, müßte sich mit elementarer Kärrnerarbeit abmühen und würde höchstwahrscheinlich seine Brauchbarkeit für die Oberstufe einbüßen; denn diese ist doch nach Z. um so größer, je weniger weit man das Staatsexamen hinter sich hat.

Ich glaube, die Ausführungen über die besonderen Lehrer der Oberstufe, ihre wissenschaftliche Abstempelung und die damit erworbene Anwartschaft

auf eine künftige Dozentenlaufbahn müssen in unseren Kreisen den ernstlichsten Bedenken begegnen. Daß jemand schon durch besonders gute Examenszeugnisse aus den Standesgenossen herausgehoben werden und gleichsam nur eine Gastrolle unter uns geben soll, das wird wohl nicht sehr vielen zusagen. Gewiß ist es schmerzlich, daß wir durch den Lehrerberuf meist um den Gelehrtenberuf gebracht werden; aber es ist doch schließlich nicht Sache des Staates oder der Gemeinden, einen Unterschlupf für Gelehrte, die einst Dozenten werden möchten, in der Weise herzustellen, daß man ihnen vorläufig Lehrerstellen an höheren Schulen einräumt! Die Schulverwaltung würde den Verdacht nicht loswerden — und man könnte sie nicht darum schelten —, daß ein solcher Lehrer fast seine ganze freie Zeit der eigenen Weiterbildung, dem Bücherschreiben usw. widme, um die Aufmerksamkeit der Fakultäten auf sich zu lenken, und daß er seine Berufstätigkeit recht stiefmütterlich versehe. Die Verhältnisse haben sich eben auch in bezug auf diese Dinge geändert, und wer sich zu gut oder zu gelehrt dünkt, nur ein Lehrer an höheren Schulen zu sein, dem kann man nur raten, die Dozentenlaufbahn einzuschlagen und sich durchzuhungern, wenn er's aushält. Es geht der Universität zweifellos manche tüchtige Kraft verloren, die noch dazu an der höheren Schule gewöhnlich gar nicht segensreich wirkt, weil sie zu hoch hinaussieht und über die Köpfe der Schüler hinwegredet; und zweifellos wirkt umgekehrt an den Universitäten mancher Dozent, der besser täte, seine Renten still zu verzehren und sich selbst sein Leben lang Privatissima zu lesen. Aber wer selber ein Glied der Lehrerschaft ist, der sollte nicht eine Einrichtung befürworten, die gerade die Lehrer der Oberstufe nur an einem Bein in der Schule festhält, während sie das andere schon zum Sprung nach dem Universitätskatheder erhoben haben. Daß die Tretmühle des Elementardrills, die Heftkorrekturen, die immer noch zu hohe Stundenzahl, die häufige Wiederholung des gleichen Lehrganges und vieles andere nicht zur Erhöhung der geistigen Elastizität dienen, ist ja zweifellos richtig, und jeder Kämpfer, der hier Verbesserungen erstrebt, soll uns gewiß willkommen sein. Und es bleibt ja auch jedem von uns unbenommen, sich und anderen gelegentlich zu versichern, daß er selbst und mancher andere zum Lehrerberuf zu 'schade' sei und er eigentlich die Dozentenlaufbahn hätte einschlagen sollen. Aber die Auszeichnung tüchtiger Kandidaten durch Stellen an Schulen mit erheblich günstigerer Arbeitsweise, durch niedrigere Stundenzahl, höheres Ansehen und schließlich durch die Anwartschaft auf den Übergang in den Stand, der die Träume jedes echten Philologen gelegentlich heimsucht — das ist doch etwas, was sehr starken und berechtigten Widerspruch finden dürfte. Denn die Verknöcherung und Verkümmerung durch den Lehrerberuf wird doch wohl nicht überall so unheilbar tiefgehend sein, daß ich es nicht vorzöge, auf der abgetrennten Oberstufe, wenn sie jemals Tatsache würde, Männer aus der Praxis zu sehen, Männer, die sich auf der Mittel- und Unterstufe schon als tüchtig bewährt haben und die nun zur Belohnung für treue Arbeit auf die Oberstufe übergingen; ich traue vielen von uns zu, daß sie auch nach jahrelanger Arbeit als Oberlehrer Kenntnisse und vor allem Sinn für

Wissenschaftlichkeit genug besäßen, um der Arbeit auf der modernisierten Oberstufe gewachsen zu sein oder sich doch leicht hineinzuarbeiten. Und wenn dann einer es vorzöge, seine nun reicher bemessene freie Zeit nicht zur Jagd nach einer Dozentur, sondern zu stiller Selbstbildung und Vertiefung in seine Lieblingsstudien ohne Nebengedanken zu verwenden, so würde ein solcher Mann dem Stande mindestens ebensosehr zur Ehre gereichen wie derjenige, der vom Schulkatheder stets sehnsüchtig hinüber nach der Universität sieht und infolgedessen nur mit halbem Herzen bei einer Sache ist, die zu allen Zeiten und auf allen Stufen einen ganzen Mann brauchen kann.

Es bleibt mir nun noch übrig, den berechtigten Kern der Z.schen Vorschläge herauszuschälen, meine Einwände kurz zusammenzufassen und gangbare Wege zum Fortschritt zu nennen. Die Frage der Disziplin lasse ich beiseite.

1. Es ist nicht zu leugnen, daß die Fortschritte einseitig begabter Schüler oft durch ihre Lücken in den ihrer Begabung fernliegenden Fächern gehemmt werden. Soweit es sich dabei nicht um Schüler handelt, die besser täten, am Ende der Mittelstufe auf eine Fachschule überzugehen, ist zuzugeben, daß für jene einseitig begabten Schüler auf der Oberstufe eine gewisse Wahlfreiheit zum Zwecke des Ausgleiches ihrer Lücken durch Mehrleistungen in ihren Lieblingsfächern erwünscht sein kann. Doch ist zu erwägen, ob ihnen nicht schon durch Erweiterung der Kompensationsmöglichkeiten bei Versetzung und Reifeprüfung genügend Rechnung getragen werden kann.
2. Wenn der Gedanke der Wahlfreiheit in die Oberstufe Eingang fände, wäre es unberechtigt, ihn nur in einem gewissen Umfange zuzulassen und etwa nur eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe zu bilden. Die umfassend durchgeführte Wahlfreiheit aber würde naturgemäß — was an sich nicht unerhört wäre — zur Aufhebung des Sondercharakters der jetzigen drei Arten von höheren Schulen führen. Nur bestände dann allerdings die Gefahr, daß man auch für die Mittelstufe bald Wahlfreiheit für die Schüler fordern könnte, die sich dem Charakter ihrer Schulart nicht verwandt fühlen, aber keine andere Schule am selben Ort zur Verfügung haben.
3. Die absolute Wahlfreiheit unterliegt jedoch den größten Bedenken:
   a) wer noch keine ausgesprochenen Neigungen hat, würde nach äußeren, teils unsachlichen, teils unpersönlichen Rücksichten wählen müssen;
   b) wer für alle Fächer gleich begabt und gleich interessiert wäre, könnte trotzdem nicht an allem Unterricht teilnehmen, denn die Erhöhung der Ziele in allen Fächern würde bei voller Teilnahme zu noch größerer Überbürdung nötigen, als sie schon heute besteht;
   c) wer eine bestimmte Wahl getroffen hätte, würde bei etwaiger Änderung seines Lebenszieles sich ohne ausreichende Vorbildung sehen;
   d) bei restloser Durchführung der Wahlfreiheit ist jeder Gedanke an eine Verwirklichung der pädagogisch und psychologisch so wichtigen Konzentrationsidee von vornherein ausgeschlossen. Je einseitiger die Be-

schäftigung des einzelnen Kursisten der Oberstufe wäre, je weniger der Lehrer bei seinen Kursisten gemeinsame Kenntnisse voraussetzen könnte, desto unfruchtbarer würde seine Arbeit, desto schwieriger die Lehrmethode sein. Das Handinhandarbeiten aller Lehrer der Oberstufe wäre durch die strahlenförmig divergierenden Tendenzen der Wahlfreiheit rettungslos vernichtet und damit auch der ohnehin noch nicht genügend durchgeführte Charakter der höheren Schule als Erziehungsschule stark in Frage gestellt;

e) das Berechtigungswesen würde eine vollständige Umwälzung erfahren müssen, was wiederum an sich nicht unerhört wäre, aber in der Praxis doch dazu führen würde, daß nicht die Unterrichtsbehörde, sondern die verschiedensten Instanzen öffentlicher und privater Natur die Bedingungen für die Erlangung der Berechtigungen vorschrieben. Hierbei würden naturgemäß nicht Bildungsideale, sondern rein praktische Gesichtspunkte bestimmend sein.

4. Der Vorschlag der Abtrennung der Oberstufe und der Einführung der Collegemethode ist abzuweisen:

a) aus psychologisch-didaktischen Gründen: während die Begründung der Wahlfreiheit gewöhnlich mit den Schwächen der Schüler rechnet, baut sich ihre Durchführung in der abgetrennten Oberstufe gerade auf die Vorzüge tüchtiger Schüler, auf ihre starke wissenschaftliche Neigung und ihre Liebe zur Arbeit auf. Nur die begabtesten und von selbständigem Bildungsdrange erfüllten Schüler würden also dabei Vorteile haben, die schwerfälligen sowie die leichtsinnigen würden versagen;

b) aus pädagogischen Gründen: die Erziehung zur Arbeit auch auf unsympathischem, schwierigem Arbeitsfelde wäre ebenso hinfällig wie die Anleitung zu dem Idealismus echter Wissenschaftlichkeit, der seine Befriedigung in wissenschaftlicher Arbeit ohne Hinschielen nach ihrer praktischen Verwendung findet;

c) aus ökonomisch-sozialen Gründen: da die abgetrennte Oberstufe Hunderte von Schülern umfassen müßte, so würden die kleinen Städte ihre Oberstufe verlieren[1]), und die Söhne des Mittelstandes würden entweder das Elternhaus verlassen und die Kosten ihrer Ausbildung wesentlich erhöhen oder auf eine höhere Bildung verzichten müssen; das letztere würde einen ungeahnten Einfluß auf die künftige Zusammensetzung der gebildeten Stände ausüben.

5. Trotzdem ist nicht zu leugnen, daß die Idee der Durchführung der absoluten Wahlfreiheit auf einer abgesonderten Oberstufe einen gewissen Reiz hat. Daher empfiehlt sich — wie überhaupt für alle Experimente auf dem Gebiete des Schulwesens — die Begünstigung von Versuchen an Privatschulen, die sogar zu diesem Zweck staatliche Beihilfe jeder Art, also auch ein möglichst großes Entgegenkommen in der Berechtigungsfrage, genießen sollten.

[1] Auch die Koedukation würde das nicht verhindern können.

6. Für die öffentliche Schule sind jedoch solche Versuche abzulehnen, denn die absolute Wahlfreiheit muß als oberstes Prinzip der Schulorganisation ausscheiden, weil sie ein unberechenbarer Faktor ist und vielmehr zur Desorganisation führen würde, während andererseits eine relative Wahlfreiheit eine Halbheit und eine Ungerechtigkeit wäre.
7. Die öffentliche Schule kann — solange sie mit dem Berechtigungswesen rechnen muß — die berechtigten Gedanken der Wahlfreiheit nur in einer Erweiterung der Kompensationsmöglichkeiten unter Beibehaltung des Klassensystems sehen. Strenges Festhalten an dem für die Versetzungen geforderten Mindestmaß der Anforderungen muß den Andrang ungeeigneter Elemente zur Oberstufe bekämpfen, Abschaffung der Berechtigungen für UI und OI vorzeitiges Abgehen verhindern, Vermehrung der Reformanstalten in den kleineren Städten die Mißgriffe bei der Einschulung verhüten und den rechtzeitigen Übergang auf die geeignetste Form der Mittel- und Oberstufe erleichtern helfen.
8. Die berechtigten Wünsche der Jünglinge nach größerer Selbständigkeit auf der Oberstufe lassen sich schon im Rahmen der heutigen Schulorganisation befriedigen:
   a) durch Benutzung der von der Behörde bereits gewährten Freiheit im Unterricht;
   b) durch möglichst große, niemals aber hypertrophierende Wahlfreiheit in bezug auf Aufsatzthemata, Vorträge, Klassen- und Privatlektüre, durch Begünstigung und Anerkennung aller freiwilligen wissenschaftlichen und künstlerischen Privatarbeit, soweit sie die Schule überhaupt angehen kann, durch Gewährung angemessener Vergünstigungen für wirklich hervorragenden Privatfleiß (Erlaß von Pflichtaufgaben, Benutzung der Lehrerbücherei, Studientage);
   c) durch Zusammenlegen verwandter Lehrstunden auf dieselben Tage, durch Vermeidung allzu subalterner Pensenkontrolle, durch wohlwollende Berücksichtigung wirklich begründeter Entschuldigungen;
   d) durch Auswahl wissenschaftlich besonders tüchtiger, humaner und gerade für den Umgang mit Jünglingen geeigneter Lehrer für die Oberstufe.
9. Die heutige höhere Schule bereitet nicht bloß für die Universität vor; es kann also nur in bescheidenem Umfange ihre Aufgabe sein, der Lehrmethode der Universität vorzuarbeiten; übrigens wird schon durch die Gleichberechtigung der drei höheren Schulgattungen die Vermehrung von propädeutischen Kursen und Proseminarien an den Universitäten zur Notwendigkeit gemacht, keineswegs zum Schaden der Lehrtüchtigkeit der Dozenten.
10. Die Auslese eines besonders begünstigten Lehrpersonals für die abgetrennte Oberstufe würde einen unseligen Zwiespalt in den Oberlehrerstand hineinbringen und nicht hebend, sondern zerstörend auf sein Ansehen wirken.

DIE LATEINISCH-DEUTSCHE ÜBERSETZUNG IN DER REIFEPRÜFUNG DER SÄCHSISCHEN GYMNASIEN UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN BETRIEB DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS IN DEN PRIMEN

Ein methodologischer Versuch

Von Ernst Schwabe

Durch eine Generalverordnung des Königlich Sächsischen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts vom 13. Januar 1908 sind von Ostern 1909 an die Forderungen in der lateinischen Reifeprüfung geändert worden: 'es wird nur noch eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt; an die Stelle des (bisher verlangten deutsch-lateinischen) Skriptums tritt eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche'. Mit dieser wichtigen Veränderung, die den 1884 geschaffenen Zustand der Reifeprüfung im Latein nach preußischem Muster abändert, ist man nun dem im Griechischen schon seit 1893 eingeschlagenen Verfahren gefolgt und hat der Herübersetzung nicht nur im mündlichen Unterricht, sondern auch in der schriftlichen Leistung eine neue und bedeutsame Stelle eingeräumt, eine Stelle, die sie, wenigstens in dem neuen und entscheidenden Maße, bisher noch nicht kannte.

Bisher, denn diese neu eingeführten lateinisch-deutschen Herübersetzungen sind nicht, wie man denken könnte, eine neue Erscheinung im sächsischen Schulbetrieb. Sie feierten vielmehr bei ihrer offiziellen und allgemein verbindlich gewordenen Wiedereinführung gerade ihr Centenarium: denn die Pförtner Ordnung von 1808 (die späterhin auch in Meißen und Grimma eingeführt wurde) schrieb genau so geartete Übersetzungen zwar nicht als Prüfungsarbeiten, wohl aber als Semesterleistungen für Sekunda und Prima vor. An den Fürstenschulen haben sie, immer mehr abnehmend, bis gegen 1830 hin fortbestanden, bis sie infolge der Lehr- und Prüfungsordnung von 1847 gänzlich verschwunden sind. Doch zwischen Einst und Jetzt bestanden wesentliche Unterschiede: damals gehörten diese Übungen, und das ist das Wichtigste, durchaus in den deutschen Unterricht, in den sie schon Gottsched hatte hinein haben wollen. Ferner waren sie durchaus keine Leistungen *ex tempore* (wie sich die neuen Reifeprüfungsaufgaben darstellen, denn von einer Benutzung des Lexikons soll doch wohl bei ihnen abgesehen werden), und weiterhin erscheinen sie auch nicht im Bestande der halbjährlich in den Elaborierwochen zu leistenden Examenarbeiten. Das Bedürfnis nicht nur nach äußerlicher Angleichung an das Verfahren anderer deutscher Länder, sondern auch nach stärkerer Betonung des in der Lektüre betriebenen Herübersetzens auch in der schriftlichen Leistung ist aber, trotz des offiziellen Absterbens dieser Übungen, nicht verschwunden. An einzelnen Schulen sind diese Herübersetzungen als

eine nicht vom Regulativ, wohl aber vom Herkommen geheiligte Übung bestehn geblieben; sie wurden dem Sprachunterricht angegliedert, für alle Klassen von III[a] an aufwärts als Osterexamenleistung neben den offiziellen Hinübersetzungen verlangt, und somit hat die anfangs angeführte Verordnung nicht nur an die Übung, die man anderwärts bereits kannte, sich angeschlossen, sondern auch an einen altheimischen, bodenständigen Brauch angeknüpft. Der Verfasser dieser Blätter hat als Schüler selbst solche Arbeiten, besonders in den Mittelklassen, gefertigt und späterhin als Lehrer auf Veranlassung seines Rektors ganz regelmäßig derartige Examenaufgaben gestellt und durchgesehen.

Jedoch sollen diese Herübersetzungen heute nicht als Gegenstand einer schulhistorischen Untersuchung dienen: noch weniger soll hier die Frage untersucht werden, ob sie zweckmäßig sind oder nicht, oder gar nach einer Entscheidung getrachtet werden, ob damit dem Gymnasium ein Schaden geschehen ist oder nicht. Es soll nur versucht werden, eine Technik für diese neue Art von Aufgaben aufzuweisen und einen methodologischen Weg zu zeigen, wie man am sichersten zu einem annehmbaren Schlußresultat gelangen kann, ohne dabei den eigentlichen Zweck der lateinischen Schreibübungen (mögen es nun Hinüber- oder Herübersetzungen sein) — nämlich eine gewisse Sicherheit in der Kenntnis der lateinischen Sprache zu erzielen und zu befestigen — irgendwie zu gefährden. Daß die Herübersetzungen auch noch andere Ziele haben können, wie z. B. Verständnis der Gesamtheit einer lateinischen Stelle, oder Gewandtheit im deutschen Ausdruck, ist an sich klar, kann aber für die Beantwortung der vorliegenden Frage nicht in Betracht kommen: hier handelt es sich lediglich darum, wie man es anfängt, um mit diesen Aufgaben dem lateinischen Unterrichte zu nützen und zu einer annehmbaren Abschlußleistung zu gelangen.

Wenn unsere Oberprimaner als Reifeprüfungsarbeit eine lateinisch-deutsche Herübersetzung liefern sollen, so liegt es auf der Hand, daß sie in dieser Form ihrer Examenleistung vorher geübt sein müssen. Man sollte in nichts prüfen, was nicht vorher in seiner Technik den Prüflingen geläufig geworden ist, wenn man sie nicht dem blinden Ungefähr überlassen will. Wir müssen ihnen also im Laufe des Primaunterrichts Gelegenheit geben, auch während des Halbjahrs in Klassenarbeiten solche Übersetzungen zu fertigen und damit für die Prüfung sich zu üben. Es sei hier gleich vorausgeschickt, daß solche Übungen sich über beide Primen hinwegerstrecken möchten: denn die Aufgaben möchten doch den für den Klassikerunterricht vorgeschriebenen Autoren entnommen werden; beschränkt man sich auf I[a], so wird der Kreis doch etwas zu sehr eingeengt, und es kommt noch der andere Übelstand hinzu, daß man die Übungen wesentlich öfter ansetzen muß, wenn sie wirklich nützen sollen, und damit wieder den fortschreitenden Unterricht beschneidet.

Da wir ferner für die Prüfungsarbeit unseren Abiturienten vier Stunden Zeit gewähren, so werden die dort gestellten Aufgaben nicht kurz sein: im Griechischen rechnet man für je zwei Stunden (Poesie und Prosa, mit Konzept und Reinschrift) etwa eine Teubnerseite reichlich. Im Lateinischen wird der Durchschnitt derselbe, eher etwas größer sein. Daraus folgt für die zu stellen-

den Klassenaufgaben, daß sie zwar ein gutes Teil kürzer sein werden, daß sie aber der Reifeprüfungsaufgabe entsprechend gestellt werden müssen, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen. Begnügt man sich mit Aufgaben aus Poesie oder Prosa, so wird natürlich (bei Wegfall jedes Konzepts) die Zeit nur in beschränkterem Maße beansprucht: nimmt man, wie im Griechischen (das doch in der Hauptsache wird Modell stehn müssen) Aufgaben aus beiden genera dicendi, dann muß man natürlich etwas mehr Zeit gewähren, sonst wird die Aufgabe zu dürftig.

Wo finden wir nun innerhalb unseres Lateinunterrichts die Zeit, um derartige Aufgaben zu stellen? Es wird nicht anders möglich sein, als daß wir sie der Zahl der Arbeiten eingliedern, die für die lateinische Sprache in Prima bestimmt sind. Bis Ostern 1908 waren gesetzlich festgelegt: in I^b 9 Skripta und 9 Extemporalia, in I^a 8 und 9 entsprechende Arbeiten. Wenngleich nun die 17 Primanerskripta durchaus nicht lediglich als Vorübung für das früher bestehende Skriptum in der Reifeprüfung anzusehn waren, und wenngleich der Wert einer sorgfältig und ehrlich geleisteten Hausarbeit von uns hoch angeschlagen wird und wir uns bei ihrer Abschätzung daran halten, daß man nicht nur einseitig auf den Unwert unredlich erworbenen Gutes, sondern auch auf die ehrliche Arbeit, die immer noch nicht ganz ausgestorben ist, zu sehn habe: die Skripta können an Zahl gekürzt werden und sie müssen und werden darum die Kosten der Neueinrichtung hauptsächlich tragen. Sie können allerdings nur verringert werden, und dürfen nicht, wie manche andere Methodiker wollen, ganz wegfallen, wenn wir nicht in einseitige Betonung der Lektüre verfallen und unsere Schüler, durch Wegfall sprachlicher Nachbildung auch im Hause und eigenen Arbeitszimmer, eines wichtigen Hilfsmittels berauben wollen, um auch über die Form des Gelesenen zu genauerer Anschauung und zum Einfühlen in den Sprachgenius zu gelangen. Da bei der (unten vorzuschlagenden) Gestaltung dieser lateinisch-deutschen Übungen eine allzu große Anzahl der letzteren nicht sich als notwendig herausstellen wird, so möchte Verfasser sich den unmaßgeblichen Vorschlag gestatten, in I^b 7 Skripta, 7 Extemporalia und 4 Herübersetzungen (plus je 1 Extemporale und 1 Herübersetzung als Osterprüfungsarbeit) machen zu lassen, und in I^a 5 Skripta, 7 Extemporalia und 5 Herübersetzungen. Damit wird die Zahl der vorgeschriebenen Arbeiten nicht erhöht, nur diese selbst werden anders gelagert. Nach unserm Vorschlage haben sich auch je zwei lateinisch-deutsche Extemporalien in deutsch-lateinische Herübersetzungen zu verwandeln. Dieser, und zwar von unserm konservativeren Standpunkt aus, an sich bedauerliche Verlust — anderwärts denken manche Methodiker ganz anders — ist leider durch die Not diktiert: aus naheliegenden Gründen müssen die Herübersetzungen stets in der Klasse geschrieben werden, und da müssen natürlich auch die Arbeiten und ihre Arbeitszeit mit herangezogen werden, die schon vorher Klassenarbeiten waren und die Schulstunden mit Beschlag belegten. Wenn das nicht geschieht, haben wir einen erneuten Verlust von Unterrichtsstunden zu beklagen, und wie wenig man davon missen kann, das weiß jeder Lehrer einer Prima am besten; ja man wird auf alle Weise darnach

trachten müssen, daß man diesem Verluste von immerhin 8—10 Stunden im Schuljahr, auch ohne Berücksichtigung der Emendation der Herübersetzungen, irgendwie beikommt; auf einen vielleicht möglichen Ausweg möchte ich weiter unten hinweisen.

Was für Arbeiten sollen gestellt werden? Hier wird man sehr verschiedener Meinung sein, je nach der Wertschätzung dieser Arbeiten überhaupt und nach dem Geschmack des einzelnen Lehrers. In Oberprima wird man wohl sehr gern zu Tacitus greifen, schon weil er heutzutage fast ausschließlich als kanonische Prosalektüre der obersten Klasse gilt. Der Verfasser ist aber der Meinung, daß man sich wenigstens nicht auf Tacitus beschränken solle. Man hat an der Chrestomathie der silbernen Latinität von Opitz-Weinhold und manchem anderen Hilfsmittel mindestens recht gute Supplemente, aus denen man geeignete Stellen genug auswählen kann: mit den nachdenklichen Briefen Senecas an seinen Lucilius sind stellenweise recht gute Erfahrungen gemacht worden. Wenn aber die oben vorgetragene Meinung, daß auch in Unterprima solche Übungen vorzunehmen sind, als richtig angenommen wird, so muß entschieden darauf bestanden werden, daß auch Cicero zu seinem Rechte kommt: ja es könnte gar nichts schaden, wenn auch in der Oberprima einzelne Stellen mitverwendet würden. Es ist dies nicht nur wünschenswert, sondern auch methodisch folgerichtig; denn in Unterprima ist eine ausgebreitete Klassenlektüre des Cicero vorgeschrieben, und so muß denn Cicero auch als Stoff für die Herübersetzungen mit gewählt werden. Wir können von unsern Schülern nur verlangen, daß sie den Autor übersetzen, den sie in der Klasse gelesen und genauer kennen gelernt haben, aber nicht, daß sie eine Übersetzung aus einem Schriftsteller leisten, in dessen Redeweise sie sich erst hineinarbeiten müssen und dessen Begriffs- und Ausdruckssphäre ihnen noch unbekannt ist; wagt man den Versuch, so muß man in der Auswahl sehr vorsichtig sein und ist vor Mißerfolgen keineswegs sicher. Vor Übersetzungen aus Cicero besteht unleugbar ein gewisser Horror, und als ständiges Argument kehrt die Ledernheit und Wortemacherei wieder, ein Argument, das bei genauerem Zusehn nicht recht Stich hält. Man braucht nur einmal die Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften in der Schülerausgabe von O. Weißenfels oder die Cicerochrestomathie von Lüders herzunehmen, um mit Erstaunen zu sehn, wie viel schön erzählte Geschichten und klare, gut stilisierte Ausführungen sich bei ihm finden, so recht geeignet, als Stoff für eine Herübersetzung der Primaner zu dienen. Es braucht doch nicht gerade eine Stelle geschmacklosen Selbstlobes zu sein, die man sich als specimen Ciceronianum heraussucht. — Vielleicht ist es auch möglich, Stellen aus Livius zu übersetzen, vor allen Dingen solche Partien, in denen er sich als guten Stilisten erweist, d. h. also Reden. Mag man deren sonstigen Wert so gering als möglich anschlagen, als Stilmuster wird man sie immer gelten lassen müssen (vgl. das Urteil Madvigs bei Ed. Norden, Antike Kunstprosa S. 234 ff.); ihre Klarheit und Gedankenführung gut wiederzugeben, ist eine Aufgabe, die einem Primaner gerade angemessen erscheint. Legt der die Aufgabe Stellende großen Wert auf den

historischen Stil und dessen deutsche Wiedergabe, so bietet Livius auch sonst Gelegenheit genug, oder Sallust, wenn er von der Klasse gelesen worden ist.

Wenn unsere Auffassung vom Zweck dieser Herübersetzungen richtig ist, nämlich die Fähigkeit darzutun, die Stoffe der Lektüre exakt und in leidlichem Deutsch wiederzugeben, so wird man es nicht unterlassen dürfen, auch poetische Stücke auszuwählen, die dann ebenfalls den gelesenen Dichtern zu entnehmen wären. Freilich ist hier die Sache schwieriger, denn die Dichtungen des Horaz, der fast ausschließlich in Prima gelesen wird, stellen diesen Aufgaben eigentümliche Hindernisse entgegen. Die Oden sind entweder zu leicht oder sie bieten zu viel sprachliche und sachliche Schwierigkeiten, und die Sermones sind, wegen der unleugbaren Schwierigkeit des Verständnisses, bis auf ganz wenige Stellen, die sich bald abgenutzt haben würden, auszuschalten. So bleiben denn von den Schulschriftstellern nur Vergil, Ovid und die Elegiker, also das Lektüregebiet der Sekunda. Sie genügen aber auch vollkommen, ja sie bieten ein nach allen Richtungen hin so reiches und dabei keineswegs zu schwieriges Material, daß man bei Auswahl eines passenden Stückes hier ebensowenig in Verlegenheit kommen kann, wie bei den entsprechenden Übersetzungen aus dem Griechischen, wenn man für das Poeticum seinen Euripides aufschlägt. Für Vergil fehlt uns noch eine Auswahl, für Ovid und die Elegiker werden aber die Eclogae poeticae von Brandt und ähnliche bequemliegende Sammlungen gewiß recht gute Dienste tun. Vielleicht bringt die neue Form der Übungen auch neue bequeme Stellensammlungen aus Poesie und Prosa, ähnlich dem griechischen Florilegium afranum, hervor, die teils der kursorischen Lektüre dienen, teils als Unterlage für die neu vorgeschriebenen Herübersetzungen verwendet werden könnten. —

Wenn die oben vorgeschlagene nicht allzugroße Zahl von Übungen den Beifall der Fachgenossen finden sollte — es wären im ganzen für Prima also 10 solche Herübersetzungen —, so scheint es angezeigt zu sein, daß man bei jeder solchen Übung ein prosaisches und ein poetisches Stück verbindet, bezw. nicht allzulange wartet, bis man zu dieser Verbindung vorschreitet. Daraus geht zweierlei hervor: die vorgelegten Stücke dürfen nicht zu lang sein, und man muß für beide genügende Zeit lassen. Da wir nun, mit wenigen Ausnahmen, nur 45 Minuten auf eine Lektion verwenden können, so werden wohl zwei hintereinanderliegende Stunden geopfert werden müssen, um das gesteckte Ziel zu erreichen; die Pause zwischen beiden Stunden fällt dann natürlich weg. Und genau so möchte dann auch die Reifeprüfungsarbeit eingerichtet sein, nur daß hier, wo man etwas mehr aufgibt und ein Konzept verlangt, 2×2 Stunden in Ansatz zu kommen haben: erst Prosaicum, dann gemeinsame Pause für alle (um Durchstechereien möglichst zu verhüten, hat während der zweistündigen Klausur in der Regel niemand das Arbeitszimmer zu verlassen, und bei Beginn der Pause ist die erste nunmehr geleistete Hälfte der Arbeit abzugeben), und dann erneute Aufgabestellung, also Anfertigung des Poëticum, oder umgekehrt.

Da durch die im Unterrichtsjahr vorgenommenen Herübersetzungen die

Zahl der Klassenarbeiten sich steigern muß (nach unserm Vorschlag in I[b] von 9 auf 11, und in I[a] von 9 auf 12), so wird man natürlich daran denken müssen, daß man die hierfür benötigte Zeit irgendwie wieder einspart: es wird hierzu eine ganze Menge von Möglichkeiten geben. Beispielsweise sei erwähnt, daß man die lateinisch-deutschen Extemporalien möglichst abkürzt (obwohl sich dies Verfahren infolge der Abminderung ihrer Anzahl weniger empfehlen möchte), oder daß man die sogenannte 'Emendation' so schnell als möglich abmacht. Die Bewertung dieser letzteren Übung hat sehr geschwankt. Vor hundert Jahren legte man ihr hier zu Lande so hohen Wert bei, daß man ihr mehrere Wochenstunden, bis zu fünf, für das Latein gönnte. Dazu haben wir jetzt auch nicht entfernt die Zeit. Praktischer und erwägenswert ist der vor fünfzig Jahren in Sachsen aufgekommene Brauch, das Emendatum sofort zu diktieren, womit viel überflüssige Erklärung und langatmiger Kommentar wegfällt. Daraufhin läßt man die ganze Klasse das so emendierte Stück auswendig lernen und erzielt damit eine der Gesamtheit gleichmäßig auferlegte Leistung, die bei den sogenannten Fehlerverbesserungen nicht immer möglich war und zu manchen pädagogischen Fehlern führte. Bei den Herübersetzungen würde man dann eine Musterübersetzung zu geben haben und die Kontrolle über das sogenannte 'Verstandenhaben' dadurch herbeiführen, daß man unangekündigt eine scharfe Nachübersetzung des als Aufgabe seinerzeit vorgelegten Textes vornimmt.

Ein anderes Mittel, um Zeit zu sparen, ist an manchen Stellen schon mit Erfolg angewendet worden, nämlich die Mitverwendung des Studiertags für solche Übungen. Der an vielen Gymnasien eingeführte Studiertag ist zuerst an den Fürstenschulen für zusammenhängende Arbeit verwendet worden und dann auch auf die sogenannten 'freien' Schulen übergegangen. Wenn wir von dem Fürstenschulusus absehn, so unterscheiden wir jetzt einen älteren und einen jüngeren Typus dieser Einrichtung. Der ältere Typus macht den Studiertag nur den klassischen Sprachen zugänglich, läßt auch die Schüler meist ihre Aufgaben zu Hause erledigen; der jüngere Typus gewährt auch der Mathematik, dem Deutschen und dem Französischen einen entsprechenden Anteil an der verfügbaren Zeit und läßt die Aufgabe in der Regel in der Schule anfertigen In den Sprachen geht die Absicht dahin, die Schüler irgend ein Literaturwerk im Zusammenhang lesen zu lassen, also z. B. in I[b] Ciceros Cato maior, in I[a] Tacitus' Germania, und noch am gleichen Tage die Kontrolle darüber vorzunehmen. Die Abhaltung des Studiertags in der Schule ist zwar unbequem für die Lehrer, hat aber den großen Vorteil, daß jedem Schüler sofort nachgeholfen werden kann, sobald er an einer Schwierigkeit hängen bleibt, und daß man ihre Gesamtheit anleitet, mit ehrlicher Arbeit ein recht beträchtliches Stück aus einem lateinischen oder griechischen Autor zu bewältigen; man muß nur mit Übersetzungshilfen nicht allzu sparsam umgehn und gewissermaßen ein lebendiges Lexikon darstellen.

Wenn man nun die Einrichtung nach dem jüngeren Typus trifft, so kommen für jedes Primanerjahr etwa drei lateinische Studiertage heraus, die in der Schule

von 7—12 Uhr früh abgeleistet werden. Nach langer Erfahrung hat sich nun herausgestellt, daß dieses ununterbrochene Arbeiten an einer Aufgabe etwas sehr Ermüdendes hat; trotz der großen Vorzüge, die die ganze Einrichtung besitzt, ist dies entschieden ein so arger Mißstand, daß man sich manchen Orts überhaupt deshalb gegen sie gewehrt hat. Auf jeden Fall muß darauf gesonnen werden, hier Abhilfe zu schaffen. Es hat sich nun als praktisch erwiesen, da der Stoff der Arbeit der gleiche bleibt, die Form seiner Bewältigung zu variieren, d. h. vielleicht die beiden ersten Stunden schriftlich den vorgelegten Text übersetzen zu lassen, und den Rest der Zeit damit auszufüllen, daß die Schüler nur noch 'präparieren' und eine Übersicht des Inhalts anfertigen. Wenn wir nun bisweilen diese schriftlichen Herübersetzungen zu Hause korrigieren, anstatt sie sofort in der Klasse zu besprechen, so haben wir dann einen Teil der für die notwendige Übung im Herübersetzen nötigen Stunden wieder hereingespart.

Eine ganz besondere Schwierigkeit liegt in der Korrektur dieser Arbeiten. Man wird hier wohl sich das nicht zum Muster zu nehmen haben, was für das Ziel des mündlichen Übersetzens gilt, nämlich absolute Richtigkeit und möglichst gutes Deutsch. Man darf nicht vergessen, daß es sich dort um die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler handelt. Bei der Beurteilung dieser schriftlichen Herübersetzungen wird man vielmehr sein Augenmerk in erster Linie darauf zu richten und davon sich zu überzeugen haben, daß die Schüler den Text grammatisch richtig erfaßt haben und über die notwendige Wortkenntnis (natürlich nur nach Maßgabe dessen, was sie früher auch wirklich gelernt haben) verfügen. Darauf kann gar nicht genug geachtet und energisch genug gedrückt werden: ohne diese beiden Vorbedingungen ist ein sicheres Arbeiten nicht möglich. Auch der gewandteste Errater des Sinnes, der vor dem langsam, aber sicher Vorwärtsschreitenden in der Regel einen Vorsprung hat und sich im Vorteil fühlt, stolpert doch gelegentlich und leistet sich Verdrehungen des Sinnes, die oft sehr wider seinen Willen recht erheiternd wirken: jeder Lehrer des Griechischen in I hat davon eine ganze Anzahl Pröbchen in seinen Sammlungen, und auch aus den lateinischen Übersetzungen habe ich mir schon einige recht nette Exemplare notiert. — Die sogenannte 'gute Übersetzung' möchte aber bei der Beurteilung dieser Leistungen erst in zweiter Reihe in Frage kommen. Sie kann erstens nicht in dem Maße gelernt werden, wie die Grammatik und die Wortkunde, und ist zweitens auch eine zu sehr dem subjektiven Empfinden und Auffassen des Korrigierenden unterworfene Sache. Je ästhetischer dieser empfindet, je feiner sein eigenes Stilgefühl ist, desto mehr wird der gewandte Errater, der sich aus den besten Gründen von der Welt nicht auf das früher Gelernte, sondern auf die glückliche Eingebung der Stunde verläßt, Vorteil haben. Der Zweck der Übung liegt aber, wie schon oben gesagt, in erster Stelle darin, den Kenntnisstand des betreffenden Primaners zu heben und zu befestigen. Folglich hat die Korrektur auch diesen vornehmlich zu erforschen; das Urteil über die Befähigung der Schüler ist ja meistens schon vorher klar und wird auch durch eine mehr oder minder glückliche Leistung nicht wesentlich beeinflußt werden. — Es bleiben noch die flotten

Übersetzer übrig, denen die normal schwierige Teubnerseite pro Stunde nicht genügt. Diesen empfiehlt es sich ein Stück mehr zur Übersetzung zur Verfügung zu stellen; bei tadelloser Erledigung wäre dann diese Mehrleistung bei der Beurteilung und Zensierung der Arbeit mit in Anschlag zu bringen, d. h. also ihnen zugute zu rechnen. Es ist dies ein Gebot der Billigkeit, gerade so, wie man einem allzu langsam Arbeitenden es *in peius* anrechnen muß, daß er mit einer für Durchschnittsschüler berechneten Aufgabe nicht hat fertig werden können. Denn auch in dem rein räumlichen, bzw. zeitlichen, Bewältigen einer bestimmten Aufgabe liegt die Reife für eine bestimmte Stufe mit ausgedrückt.

Für die Emendation ist so wenig Zeit wie möglich zu verwenden und Emendata sind ganz und gar zu vermeiden. Dagegen empfiehlt es sich, nach geraumer Zeit alle die Herübersetzungen noch einmal mündlich wiederholen zu lassen; ein ähnlicher Brauch ist bei den deutsch-lateinischen (und den griechisch-deutschen) Übersetzungen schon manchen Ortes längst vorhanden und hat recht gute Dienste getan.

Und damit sind wir bei den schon früher vorhandenen deutsch-lateinischen Hinübersetzungen (die als Extemporale bei der Reifeprüfung gefordert worden sind, solange überhaupt eine Reifeprüfung besteht) wieder angelangt: auf diese möge am Schlusse unserer Erörterung noch ein kurzer Blick geworfen werden.

Daß durch die neueingeführten lateinisch-deutschen Herübersetzungen eine Änderung im Wissen und Können unserer Primaner eintreten wird, ist nicht schwer zu prophezeien. Die Erfahrungen im Griechischen haben uns diese Weissagung nahe gelegt. Und zwar wird wieder etwas am exakten Wissen und Können verloren gehen, darüber dürfen wir uns nicht täuschen. Daran ändert auch nichts, daß wir in Sachsen nicht zu befürchten haben, daß die lateinisch-deutsche Herübersetzung ganz und gar aus der Reifeprüfung verschwindet, wie schon anderwärts verlangt worden ist. Da wir nunmehr eine Hinübersetzung und eine Herübersetzung als Schlußleistung zu fordern haben, so müssen wir, das fordert die einfachste Konsequenz, von nun an, statt an einem, an zwei Fäden spinnen, und diese können demgemäß nicht mehr so stark sein, wie früher der eine war.

Wenn wir aber daran festhalten, daß das Latein das Rückgrat des Gymnasiums sein soll, was kann nun von seiten der Schule geschehen, um dem unvermeidlichen Schaden entgegenzuwirken und soviel nur möglich ist an positiven und gründlichen lateinischen Kenntnissen zu erhalten?

Da wäre denn als erste Forderung zu erheben, daß man die rein grammatische Erziehung der Gymnasiasten an einem bestimmten Punkte zum Abschluß bringt. Als solcher ergibt sich nach unseren Vorschlägen der Übergang von Obersekunda nach Unterprima. Bis jetzt hat hier die Abgrenzung immer geschwankt, und es sind öfters einzelne Teile der grammatischen Unterweisung noch nach Unterprima geschoben worden: der Grund hierfür liegt in dem eigenartigen Umstande, daß für Obersekunda die geringste Lateinstundenzahl (7) angesetzt worden ist und der Lehrer des Latein, wenn er dort die vorgeschriebene

Zahl Arbeiten erledigen und die Lektüre ausreichend pflegen wollte, eben nicht dazu kam, die Grammatik noch einmal zu überblicken und alle noch vorhandenen Lücken zu ergänzen. Es wäre dem Ganzen gewiß förderlich, wenn man diesen Abschluß der syntaktisch-grammatischen Unterweisung auch äußerlich festlegte, ähnlich der früher geltenden Bestimmung, daß man im Griechischen die Examenarbeiten der Obersekunda, die die letzten Hinübersetzungen waren, bei der Reifeprüfung eventuell mit zu berücksichtigen habe.

Das zweite, was man sich klar zu machen hat, ist, daß man von nun an in den Primen lediglich das festzuhalten und durch Übung immer wieder einzuprägen hat, was bis dahin gelernt worden ist. Man wird also auf das verzichten müssen, was etwa noch bis 1908 an Periodenbildung einer lateinischen Stilistik in Prima hinzugelernt worden war, und sich auf das beschränken, was in den beiden meistgebrauchten Grammatiken (Ellendt-Seyffert und Stegmann) als 'grammatisch-stilistischer Anhang' angefügt ist. Es ist dies auch schon seit längerer Zeit der wirkliche Sachverhalt, und man hat sich nur gescheut, dies auch mit klaren Worten zu sagen. Wenn man diesen grammatisch-stilistischen Anhang nach Kräften ausnutzt, kann man auch in der Prima die Arbeiten immer noch so gestalten, daß sich die Schwierigkeiten steigern, Umänderungen in der Satzform anbringen, logisch schwierige Satzverbindungen einfügen u. dgl., so daß die Übung in jeder Hinsicht nutzbar wird, besonders, wenn sie aus der philosophischen Lektüre Ciceros reichlich die dort gelernte Terminologie in den Zusammenhang verwebt.

Es gilt also vor allen Dingen dem Erhalten des Gelernten! Dem scheint die geringe Zahl der schriftlichen Arbeiten, besonders der Hausarbeiten im Wege zu stehen! Die letzteren sind jetzt in Prima so selten, daß sie fast nur in der gleichen Zahl erscheinen wie die deutschen Arbeiten oder mathematischen Hausarbeiten. Um dieses Umstandes willen erscheint es nicht von vornherein verwerflich, wenn man dem Ausfall in der Zahl der Hausarbeiten durch deren etwas größere Ausdehnung beizukommen suchte. Sie leiden seit etwa 50 Jahren an beständiger Schrumpfung: man vergleiche nur einmal lateinische Pensa von Friedrich Franke mit modernen Aufgaben! Daß die Primaner eine größere Belastung nicht ertragen könnten, wird wohl niemand behaupten: sie haben reichlich Zeit dazu! Man braucht nur den Arbeitsplan einer II^a und I^b miteinander zu vergleichen, um sich sofort von der Möglichkeit zu überzeugen. Die Freunde des sogenannten freieren Unterrichts werden freilich davon nichts wissen wollen: sie verwechseln immer besonders begabte oder eigenartig beanlagte Schüler mit der großen Menge unserer zur Reifeprüfung strebenden Primaner. Diesen letzteren bekommt der 'freiere Unterricht' (der übrigens gar nichts Neues, sondern ein Gedanke der Philanthropisten ist) durchaus nicht besonders gut: ihr richtiger Instinkt sagt ihnen, daß sie ganz genau angewiesen sein wollen, was sie zu tun haben: sie wollen es gar nicht anders und fahren auch dabei am besten. In der Praxis läßt sich dies leicht beobachten: seitdem die Ferienarbeiten offiziell verschwunden sind, machen auffällig zahlreiche Primaner von der Erlaubnis Gebrauch, sich solche Aufgaben privatim stellen zu lassen, und zwar ohne

moralische Nötigung. So meine ich denn auch, daß kein Primaner es als eine Belastung empfinden würde, wenn die so wenig zahlreichen Skripta etwas ausführlicher gestaltet würden, sofern er nur einsieht, daß dies ein Mittel sein soll, um für ihn die relative Sicherheit des Bestehens der Reifeprüfung zu steigern.

Doch werden viele Leute sagen, daß dies wieder eine unnütze Erschwerung sei, mit der man 'gegen den Zeitgeist ankämpfe' (wie die herrliche Phrase lautet), und außerdem — lange Pensa sind auch nicht jedermanns Geschmack: so möge denn noch ein anderes Hilfsmittel genannt werden, das in unseren Primen nicht oft genug angewendet werden kann, nämlich regelmäßiges und kursorisches mündliches Übersetzen ins Lateinische. Um dies zu erreichen, kommt es auf zweierlei Dinge an: man muß erstens ein Übungsbuch zugrunde legen, das zwar genügend grammatischen Stoff enthält und auch die oben genannten 'grammatisch-stilistischen Anhänge' und die logisch schwierigen Satzverbindungen hinreichend berücksichtigt, aber dabei keineswegs zu schwer ist. Denn zweitens, es muß flink vorwärtsgehen. Lange Erörterungen sind auf jeden Fall zu vermeiden: schwierige und besonders aufhältliche Konstruktionen sollten mit weiser Beschränkung angebracht werden. Natürlich müssen abhängige Irreale, angenommene Vergleiche, Oratio obliqua abhängig von *dicit* u. dgl. geübt werden. Aber sie dürfen nicht das tägliche Brot sein, sondern sollen nur hier und da erscheinen. Es ist doch wohl wünschenswert, daß der Schüler nach so langjährigem und vielstündigem Unterricht das Gefühl bekommt, daß er die lateinische Sprache, wenngleich in sehr bescheidenem Maße, beherrsche. Das kann aber nur dann geschehen, wenn die Aufgaben, besonders im mündlichen Übersetzen, ein schnelles Vorwärtsschreiten gestatten: sonst wird sich seiner nur zu leicht das Gefühl bemächtigen, daß diese Sprache nur ein schwerfälliges Vehikel sei, um einfache Gedanken in schwierige Satzverbindungen zu kleiden.

Gelegentlich kann man, um zu dem gleichen Ziele zu gelangen, auch das Lateinreden verwenden, besonders wird man sich in wiederholenden Zusammenfassungen und Inhaltsangaben mit Vorteil der fremden Sprache bedienen. Man hat nur auf das eine zu achten, daß die Schüler in vollständigen Sätzen antworten. Auch gelegentliches Vorlesen ganz leichtverständlicher Texte wirkt sprachlich und sachlich anregend.

Es wird wohl noch manches andere Hilfsmittel geben, und die Herren Fachgenossen werden noch manches Bessere wissen, als das hier Vorgebrachte; *practica est multiplex!* Genug, es soll auch unter den neuen und veränderten Verhältnissen versucht werden, unsere Gymnasialprimaner zu einer möglichst guten und abschließenden Bildung im Latein zu bringen. Dies wird, trotz der einschneidenden Änderung in der Reifeprüfung, möglich sein, wenn wir erstens die Herübersetzungen auch in dem Klassenunterrichte und in einer möglichst guten und nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmenden Technik pflegen, und wenn wir zweitens das, was wir an der Zahl der schriftlichen Hinübersetzungen aufgeben müssen, durch andere Übungen, vor allem durch reichliche mündliche Übersetzung in die lateinische Sprache, wieder auszugleichen suchen.

DIE BENUTZUNG DER QUELLEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Von Franz Bender

Im Maiheft 1909 der M. f. h. Sch. verlangt R. Thiele-Stettin mit Recht die reichlichere Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht, betont dabei aber, daß leider die zu diesem Zwecke bestimmten Sammlungen zu wenig bekannt sind. Vor allem wäre es daher Sache der Seminarleitungen, in umfangreicherem Maße als bisher die jungen Historiker mit dem zünftigen Handwerkszeug bekannt zu machen, womöglich durch Aufnahme der brauchbarsten Werke in die Seminarbibliothek. Gewiß soll nicht daran gerüttelt werden, daß die Seminare unter Voraussetzung einer gründlichen Fachbildung sich rein pädagogischen Fragen widmen, und die Prüfungsordnung schreibt ja auch vor, daß die Kandidaten mit den nötigsten Hilfsmitteln für den Unterricht sich schon während der Studienzeit vertraut gemacht haben sollen — wie steht es jedoch mit der Kenntnis der dem Unterricht unmittelbar dienenden Hilfsmittel? Die Verweisung auf die in irgend einem methodischen Handbuch angegebenen Werke und Hilfsmittel kann nur Verwirrung hervorrufen, denn für den Anfänger ist es direkt unmöglich, sich aus der systematischen Fülle das Zusagende und wirklich Brauchbare herauszusuchen. Besonders schlimm steht die Sache für den Historiker insofern, als das am meisten benützte Handbuch der 'Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts' von Oskar Jaeger (München 1898) ihn hier im Stiche läßt. Jaeger selbst steht eben auf dem idealen Standpunkte, daß der Geschichtslehrer nach 'eigenen Heften', und diese im Laufe der Jahre durch das eifrige Studium klassischer Darstellungen und häufige 'Quellenbäder' vervollkommnend, vorgehen soll. Nun ist es aber bei kleineren und leider oft auch größeren Anstalten mit dem Vorhandensein größerer Geschichts- und Quellenwerke herzlich schlecht bestellt; die Anschaffung selbst ist sehr kostspielig. Da sind denn Zusammenstellungen für den Unterrichtsgebrauch mit Recht höchst willkommen. In folgendem werden einige Werke dieser Art angegeben, die im Unterrichte erprobt und im Preise auch für den Lehrer nicht unerschwinglich sind.

Von den landläufigen 'Weltgeschichten' bringt die von H. Schiller (4 Bde., Stuttgart, Spemann, ca. M. 25) im Anhange jeweils die charakteristischen Quellenstücke für die einzelnen Zeitabschnitte zum Abdruck. Eine annalistische Darstellung unter fortlaufenden Quellenbelegen geben:

Peter, Karl, Zeittafeln der griechischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in den höheren Gymnasialklassen. (Halle, Waisenhaus, M. 4,50.)

Ders., Zeittafeln der römischen Geschichte zum Handgebrauch usw., ebd., M. 3,60, beide schon wiederholt aufgelegt.

Richter, Gustav, Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Ausgang der Hohenstaufen, mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Für den Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium. Ebd., M. 4,50.

Ein Vorzug der genannten drei Werke ist, daß sie den Urtext bringen. Das gleiche gilt von dem Quellenbuch zur alten Geschichte von Herbst, Baumeister, Weidner, das für obere Gymnasialklassen bestimmt und bei Teubner erschienen ist. 1. Abteilung. Griechische Geschichte. 1. Heft IX u. 150 S. Vergriffen. 2. Heft IV u. 183 S. M. 1,80, geb. M. 2,30. 2. Abteilung. Römische Geschichte. 1. Heft IV u. 184 S. M. 1,80, geb. M. 2,40. 2. Heft IV u. 255 S., mit einem Plan von Karthago. M. 2,40, geb. M. 3,—. 3. Heft IV u. 259 S. M. 2,70, geb. M. 3,30. Für weitergehende Ansprüche bei der Benutzung von Quellen für die alte Geschichte seien dem nicht altphilologisch Geschulten in erster Linie die deutschen Musterübersetzungen sämtlicher griechischen und römischen Klassiker der Verlagshandlung Langenscheidt (Berlin) empfohlen. Wesentlich billiger sind allerdings die Übersetzungen in Reclams Universalbibliothek; der dort fehlende Sueton ist in der bekannten Kollektion Spemann erschienen, 2 Bde. geb. M. 2,—; Flavius Josephus und das Mon. Ancyranum in billiger Ausgabe bei Hendel. Im übrigen gilt das *ne quid nimis* besonders für das Heranziehen von Quellenstoff aus der alten Geschichte. Am Gymnasium wird ja ohnehin eingehend Quellenlektüre getrieben; es genügt hier, wenn der Geschichtslehrer diese Lektüre vom rein historischen Standpunkt aus gelegentlich analysiert bzw. kritisiert. Nur kein Zitieren aus der fremden Sprache, das selbst die besseren Schüler nicht verstehen! Ausgenommen von dieser eigentlich selbstverständlichen Regel sind natürlich Sprachproben oder Schlagworte, wie z. B. das bekannte: *Vincere scis, Hannibal, victoria uti nescis*, *Ἁλώκαντι ταὶ Ἀθᾶναι* u. dgl. Eine ungemein reizvolle Aufgabe ist dagegen, einmal mit den Schülern zusammen den gelesenen Schriftsteller nun wirklich auch als Quelle für eine Biographie oder eine geschichtliche Darstellung anderer Art zu benutzen, die man eventuell als Aufsatzthema gibt. So habe ich zum Beispiel für Aufgaben wie 'Das Leben des Dumnorix' oder 'Unsere Vorfahren' nach Cäsar bzw. Tacitus bei den Schülern das regste Interesse gefunden.

Bei den nicht humanistischen Anstalten kann man, falls die Zeit es erlaubt, immerhin ausgiebigeren Gebrauch von Quellenschriftstellern machen. Hier wäre ein Quellenbüchlein auch in der Hand des Schülers wohl angebracht. Als billig und dabei ganz vorzüglich kann ich dazu empfehlen: H. Butzer, Quellenbuch für die griechische Geschichte. Dresden. VIII u. 183 S. Nr. 15/16 der bekannten Schulausgaben von Ehlermann, M. 1,40. Billig und gut ist auch die für lateinlose Schulen bestimmte Sammlung von Quellenschriften von

Ludwig Sevin, Leipzig, R. Voigtländer. 10 Hefte, je M. 0,60. Für das Altertum kommen in Betracht: Heft 1. Die Völker des Morgenlandes und die Hellenen bis zum Ende der Perserkriege. 82 S. Heft 2. Die Hellenen seit dem Ende der Perserkriege (bis zum Tode Alexanders d. Gr.). 80 S. Heft 3. Die Römer nebst den Anfängen der Germanen (bis zum Jahre 375 n. Chr.). 88 S. Jedem Heft sind Gedichte geschichtlichen Inhalts als Anhang beigefügt. An dieser Stelle sei auch hingewiesen auf die Bestrebungen, im deutschen Unterricht mit Hilfe von Übersetzungen und Chrestomathien die Kenntnis der alten Kultur zu fördern.

Für das Mittelalter haben wir bekanntlich ein *monumentum aere perennius* an Geschichtsquellen, wie es kein anderes Volk aufzuweisen hat. Man möge sich hier je nach seiner Individualität wenigstens einige der billigen Schulausgaben anschaffen und im übrigen immer wieder mit Energie auf Anschaffung der deutschen Bearbeitung der Scriptores für die Lehrerbibliothek drängen; Schande, wenn eine deutsche Anstalt hierfür nicht das nötige Geld flüssig machen kann! Im Notfalle kann das umfassende Werk von Blume Ersatz bieten: Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes (Cöthen, Schulze). I. Urzeit, merowingische und karolingische Zeit. M. 5,50. II. Von Konrad I. bis zum Ende des Zwischenreichs. M. 6,50. III. Von Rudolf von Habsburg bis zum Schlusse des Mittelalters. M. 6,50. IV. Von Dr. Arndt: 1. Abt. Von der Reformation bis zur Gegenwart, staatliche Zustände. M. 7,—. IV. 2. Abt. soll die Quellensätze zu den gesellschaftlichen, geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Zuständen derselben Zeit bringen (erscheint Ende 1910).

Speziell die Neuzeit behandelt Max Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 3. A. 1903. M. 5,—. Übers. dazu 2. A. 1903. M. 1,—. Ein Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte gab Zurbonsen heraus. Berlin, Nikolai. 2. A. M. 3,60, geb. M. 4,40. Dem Unterricht in Lehrerseminarien soll das Quellenbuch von A. Atzler dienen. Paderborn, Schöningh. 1908. 452 S. M. 2,40. Quellenstoff für die Verfassungsgeschichte bieten die verschiedenen Werke von Altmann (vgl. Kürschners Schriftstellerlexikon); für die Kirchengeschichte H. Rinn u. J. Jüngst in ihrem Kirchengeschichtlichen Lesebuch. 1906. Tübingen, Mohr. Gr. Ausg. M. 3,50, geb. M. 4,50. Für die Hand des Schülers ist von demselben Werke eine kleine Ausgabe erschienen. M. 1,50, geb. M. 2,—, Ergänzungsheft M. 0,40. Für katholische Anstalten ist berechnet die Zusammenstellung, die Schwamborn im Anschluß an eine größere Sammlung für den Lehrer als Beilage zum Jahresbericht von Neuß herausgegeben hat; trotz oder vielmehr gerade wegen ihres geringen Umfanges verdient sie wegen der geschickten Auswahl des in der Praxis wirklich Verwertbaren durch den Buchhandel auch weiteren Kreisen von Schülern zugänglich gemacht zu werden. Für die allgemeine Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit kommen wegen ihrer Billigkeit bei allmählicher Anschaffung und ihres Anhangs von Gedichten die Hefte 4—10 der schon erwähnten Quellenschriften von Sevin in erster Linie in Frage; je M. 0,60, ca. 70—80 S. Die Abschnitte über Frauenleben und Frauenarbeit machen sie speziell auch für höhere Mädchenschulen verwendbar. Höheren Ansprüchen genügt das Quellen-

buch zur Geschichte von Zurbonsen, von dem letzthin der dritte Teil erschienen ist; jeder Teil ca. M. 2,—.[1]) Doch *last not least*: Für den Unterricht in der deutschen Geschichte ist mir wenigstens kein Quellenbuch bekannt, das ich lieber in der Hand des Schülers sähe, als das von Albert Richter. 5. A. ed. Kornrumpf. Leipzig, Brandstetter 1905. M. 2,80, geb. M. 3,30. Denn Richter versteht, um mit ihm selbst zu reden, 'unter Quellen . . . nicht nur jene Urkunden über Staatsverträge, jene Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geschichtschreiber, jene Briefwechsel der Diplomaten etc., aus denen der Geschichtsforscher Tatsachen und Zustände der Vergangenheit erkennt und darstellt. Für den Geschichtsunterricht in der Schule können das Tagebuch eines einfachen Handwerkers (vgl. Nr. 117), Berichte schlichter Bürger (104. 107. 142. 146) oder einfacher Landsknechte (92), ein Lied, ein Familienbrief . . . und ähnliche Überlieferungen sehr wohl den Stoff bieten, der geeignet ist, die Schüler mitten in Zustände und Ereignisse vergangener Zeiten hinein zu versetzen, ihre Teilnahme wachzurufen und den Geist für die anzuknüpfenden (?) historischen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen. Auch das Wort des Dichters hat der Verfasser als Quelle herangezogen . . .', kurz Richter bringt Quellen mannigfachster Art; sein Hauptbestreben ist Weckung des Interesses. Dabei ist die äußere Ausstattung des 334 Seiten starken Bandes vorzüglich.

Gewiß, für den Historiker bleibt nach wie vor die Urkunde dem Werte nach das erste quellengeschichtliche Dokument. Ebenso sicher aber ist, daß der Schüler gerade dem meist recht trockenen Inhalt der objektiven Geschichtsquellen äußerst wenig Interesse entgegenbringt. Man sei daher in ihrem Gebrauche recht sparsam und scheue vor herzhaften Ausmerzungen des Nebensächlichen nicht zurück. So könnte z. B. Zurbonsen eine ganze Reihe Urkunden ohne Schaden für die Brauchbarkeit seiner brandenburgisch-preußischen Quellen kürzen bzw. ganz ausschalten. Mehr Interesse erweckt die äußere Form der Urkunden, ihre Schrift und Ausstattung, ihre Sprache und ihr Stil. Man hat ja immer das eine oder andere Faksimile zur Hand, das man zeigen oder im Glaskasten ausstellen kann. Die Wichtigkeit des Dokumentes leuchtet aus seiner besonderen Form um so eher ein. Wer eine Kaiserurkunde mit Vollziehungsstrich gesehen hat, vergißt so leicht nicht die Tatsache, daß eine Reihe Kaiser der edlen Schreibkunst unkundig waren, und bringt den Mitteilungen über die geistige Bildung im Mittelalter größere Aufmerksamkeit entgegen; fragt auch von selbst, woher die Verschiedenheit der Urkundenschrift und der Buchschrift kommt, warum die Abfassung in lateinischer Sprache erfolgt usw. Bei Urkunden anderer Art wird ihn Form und Inhalt in gleicher Weise fesseln, z. B. bei Vorlegung des berühmten Reverses der Offiziere Wallensteins beim Gastmahl zu Pilsen, wo der Vergleich mit der Fassung in Schillers Drama

[1]) Erwähnt sei ferner für das XIX. Jahrh. Ziehen, Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. M. 1,45. Sammlung Ehlermann Nr. 34. Im übrigen vgl. man über Quellenliteratur und ihre Verwertung die beiden Artikel von A. Rude und M. Schilling in Reins Handbuch Bd. V, sowie des letztern „Quellenlektüre und Geschichtsunterricht“ 1890.

sich von selbst ergibt; dazu ist der Text recht charakteristisch für das barbarische Sprachgemisch jener Zeit. Ebenso bringe man aus Gesetzsammlungen und Briefen nur sparsame Beispiele, die von ganz besonderer inhaltlicher Wichtigkeit oder wegen der Art der Darstellung bedeutsam sind. Unter Umständen wird man sie allerdings zusammenhängend vortragen können. Das gilt in noch höherem Maße von Quellenschriftstellern, die in zahlreichen Fällen ein viel wirkungsvolleres und anregenderes Bild der Zustände und Ereignisse geben, als der kunstvollste Vortrag vermag. Indessen geht die von einer starken Anhängerschaft unterstüzte Ansicht zu weit, welche nun den Unterricht lediglich auf solchem Material aufgebaut wissen will. Verdienstlich und lesenswert sind Werke dieser Art wie die von Roth (Römische Geschichte nach den Quellen erzählt. 1905. 3. A. 677 S., geb. M. 6,—. München, Beck), Erler (Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber. 3 Bde. 1882—84) jedenfalls und auch zu Geschenkzwecken sehr geeignet — wer sie aber für den Unterricht zugrunde legt, wird bald davon abkommen. Die wichtigsten Quellenstücke als Anhang dem Lehrbuche selbst hinzuzufügen ist an sich ein sehr guter Gedanke, läuft aber schließlich darauf hinaus, daß sich der Anhang wieder zu einem vollständigen Buche auswächst (vgl. den Teil III des Geschichtslehrbuchs von Beck und Dahmen. Breslau, Hirt), daß man also zur fruchtbringenden Benutzung wieder auf energische Sichtung oder auf den guten Willen der Schüler angewiesen ist. Durchaus praktisch — weil es zur Einschränkung zwingt — scheint mir das von Thiele in der M. f. h. Sch. S. 229 ff. angeregte Verfahren zu sein, welches den Text des Lehrbuchs auf ein Minimum beschränken und die wichtigsten Quellenbelege in die Darstellung selbst aufgenommen wissen will. Ich vermag auch schlechterdings nicht einzusehen, warum ein Lehrbuch dieser Art für Oberklassen auf 'den Widerspruch der Mehrzahl der Herren Fachgenossen' stoßen sollte — im Gegenteil. Hat doch der Schüler für die zusammenhängende Darstellung des Wissensstoffes das ihm in den Mittelklassen vertraut gewordene Lehrbuch zur Hand; viel besser, erhält er dazu einen Kanon mit Quellenbelegen als einen Anreiz zu selbständiger Tätigkeit. Es braucht darum keine neue Lehrbuchindustrie auf den Plan zu treten; bei dem vorgesehenen mäßigen Umfange könnte ein solcher Kanon aus Anstaltsmitteln ev. als Programmbeilage durch eine Kommission der Fachlehrer ähnlich den Speziallehrplänen geschaffen werden und den individuellen Verhältnissen Rechnung tragen. Ich denke vor allem an die Berücksichtigung der Heimatkunde im geschichtlichen Sinne, die bei den Lehr- und Quellenbüchern allgemeiner Natur zu kurz kommen muß. Natürlich ist hierbei vor Übertreibung des lokalen Interesses zu warnen und an dem Grundsatze festzuhalten, daß die Heimatgeschichte nur eine Dienerin für den höheren vaterländischen Zweck ist. 'Sie ist nur dann eingehend zu behandeln, wenn sie mit der allgemeinen Geschichte verwoben werden kann und zahlreiche Anknüpfungspunkte an sich bietet, oder wenn sich an ihr induktiv wichtige geschichtliche Erscheinungen klarmachen lassen' (E. Stutzer, Lehr- und Lernstoff im Geschichtsunter-

richt. Progr. Gymnas. Barmen 1904). Den Stoff zur Verwertung bieten die fast überall vorhandenen Lokalgeschichten und Fremdenführer ja reichlich genug. Als Muster der Anwendung seien empfohlen: J. Kyrion, Die Geschichte Gelderns im Rahmen der allgemeinen deutschen Geschichte. Progr. Geldern 1908, der in sehr geschickter Weise die örtlichen Ereignisse mit den allgemeinen in Verbindung bringt und ständig in Beziehung mit dem benutzten Lehrbuch bleibt, sowie C. Horn, Frankfurter Altertümer und Denkwürdigkeiten im Geschichtsunterricht. Progr. Frankfurt a. M. 1907. Gelegentlich ist auch der Besuch wichtiger Bauwerke etwa bei Ausflügen zu empfehlen, wo dann 'die Steine selbst reden können'.

Am bequemsten und wirkungsvollsten ist die Einführung in die Quellenkunde natürlich, wenn man in der beneidenswerten Lage ist, ein historisches Museum an Ort und Stelle zur Verfügung zu haben. Die eine oder andere Vertretungsstunde am Jahresschlusse läßt sich passend verwerten, um gemeinsam mit den Schülern (beileibe nicht selbst dozierend) festzustellen, woher wir eigentlich die Kenntnis des Gelernten haben. Da kommen denn in bunter Reihenfolge die Schriftsteller, Annalen, Briefe, Inschriften, Akten, Urkunden, Sagen, Bauten und Bildwerke, Lieder, Waffen, Siegel, Münzen etc. etc. zum Vorschein. Geweckte Schüler finden von selbst heraus, welchen Arten der Quellen und warum gerade diesen der höhere Wert zuzuerkennen ist. Dann greife man ein spezielles Beispiel heraus. Am besten eignet sich dazu eine beliebige Münze, meinethalben auch neueren Datums. Mit wachsendem Eifer wird an dem kleinen Gegenstand immer Neues gefunden und in seiner Bedeutung gewürdigt: Herkunft, Währung, Gewicht, Metall, Sprache, Schrift, Zahlsystem, Wappen, Regent, Staatsverfassung, Chronologie, technisches Können, künstlerische Ausführung, Zweck der Form, des Rändelns, unter Umständen Wichtigkeit des Fundorts usw. Nachdem der Lehrer dann einen kurzen systematischen Überblick über die Arten der Quellen und ihre Bewertung gegeben hat, empfiehlt sich in möglichst kurzem Zeitabstande ein Besuch des historischen Museums, ev. in Einzelgruppen. Ich kann aus Erfahrung versichern, daß in diesem Falle der Lohn die Mühe weit aufwiegt; nicht nur, daß man die denkbar aufmerksamsten Zuhörer hat, wie die regen Fragen während des Besuches und nachher beweisen: viel höher zu schätzen ist, daß für manchen ein solcher Gang die Anregung bringt, im späteren Leben sich weiterhin mit der Geschichte seiner engeren Heimat zu befassen und sich vielleicht selbst bei der Forschung zu betätigen. Ein frischer Zug zur Förderung der Heimatkunde und des Heimatsinnes geht durch die deutschen Gaue; helfen also auch wir, daß jenes bittere Dichterwort zuschanden werde:

In Rom, Athen und bei den Lappen,
Da späh'n wir jeden Winkel aus,
Derweil wir wie die Blinden tappen
Umher im eig'nen Vaterhaus.

DIE HOCHSCHULE VON ALEXANDRIA IM IV. UND V. JAHRHUNDERT P. CH. N.

Von Fritz Schemmel

I

Das Museum, das die Ptolemäer in Alexandria als Stätte wissenschaftlicher Arbeit begründeten und mit einer reichen Bibliothek ausstatteten, scheint im IV. Jahrh. nicht mehr bestanden zu haben. Suidas nennt zwar Theon, den Vater der Hypatia, *φιλόσοφος ἐκ Μουσείου*, aber wohl mit Unrecht. Denn schon im Jahre 196 hatte Caracalla das Stiftungsvermögen eingezogen, wie Cassius Dio berichtet (LXXVII 7): *τὰ συσσίτια τάς τε λοιπὰς ὠφελείας ἀφείλετο.* Ferner wurde im Jahre 272 unter Aurelian der Stadtteil Brucheion vollständig zerstört und wahrscheinlich auch das Museum, das hier lag, samt seiner Bibliothek. Die Bändezahl dieser Bibliothek wird auf 400000 geschätzt, eine zweite im Serapeum soll 42800 Bände umfaßt haben. (Tzetzes Proleg. ad Aristoph. Plutum) *δυσὶ βιβλιοθήκαις ταύτας ἀπέθετο, ὧν τῆς ἐκτὸς μὲν ἦν ἀριθμὸς* 42800, *τῆς δ' ἔσω ἀριθμὸς* 400000. Auch die zweite kleinere Bibliothek im Serapeum ist vermutlich bei der Zerstörung dieses Tempels im Jahre 391 verloren gegangen. Sie wird noch erwähnt von Ammianus (XXII 16, 12): *Serapeum, in quo bibliothecae fuerunt inaestimabiles* und von Aphthonius (Walz I 107): *παρῳκοδόμηνται δὲ σηκοὶ τῶν στοῶν ἔνδοθεν, οἱ μὲν ταμιεῖα γεγενημένοι ταῖς βίβλοις, τοῖς φιλοπονοῦσιν ἀνεῳγμένοι φιλοσοφεῖν καὶ πόλιν ἅπασαν εἰς ἐξουσίαν τῆς σοφίας ἐπαίροντες.* Trotz dieses empfindlichen Verlustes behauptete Alexandria noch lange seine Stellung als bedeutendste Hochschule des Ostens. Die Stadt war groß und reich und konnte daher bedeutende Mittel auf ihr Schulwesen verwenden. Unter den in Oxyrynchos gefundenen Papyri findet sich eine Einladung zu einer gymnastischen *ἐπίδειξις* der Epheben dieser Stadt aus dem Jahre 323. (O—P I 87) *Διοσκορίδης λογιστὴς Ὀξυρυγχίων τῶν ἐφήβων σύμβλημα εἶναι αὔριον κδ', καὶ τὸ ἔθος ὁμοῦ τε καὶ ἡ πανήγυρις προάγουσα σημαίνει ὅτι προθυμότατα τοὺς ἐφήβους τὰ γυμνικὰ ἐπιδείκνυσθαι προσήκει πρὸς τέρψιν διπλῆν τῶν θεατῶν.* Wir sehen, daß die Ephebenerziehung nach attischem Muster auch hier eingeführt war, und dürfen wohl daraus schließen, daß auch in Alexandria Gymnasien bestanden, in denen die Epheben ihre körperliche Ausbildung erhielten. Von grammatischen Schulen, die in der Stadt zerstreut waren, redet Aelius Aristides (Or. 49, 9): *ἐδόκουν δὲ καὶ διὰ τῆς Ἀλεξανδρείας διεξιὼν διδασκαλεῖα παίδων ὁρᾶν. οἱ δὲ ἀνεγίγνωσκον καὶ ᾖδον τὰ ἔπη τάδε ὑπηχοῦντες ὡς ἥδιστον.* Ein städtisches Schullokal, das den Namen Museum führte, in dem *ἐπιδείξεις* von Rednern, Dichtern und

Schülern stattfanden, erwähnt Zacharias in seinem Dialoge Ammonius (S. 98): *ἀπάγει παρὰ τὸ τέμενος τῶν Μουσῶν ἔνθα ποιηταὶ καὶ ῥήτορες καὶ τῶν γραμματιστῶν οἱ παῖδες φοιτῶντες ποιοῦνται τὰς ἐπεδείξεις.* Ebenso hieß auch die Schule in Antiochia. Da sie überfüllt war, unterrichtete Libanius im Rathause, das auch in anderen Städten zu diesem Zwecke benutzt wurde. (Or. I 133) *τὸ Μουσεῖον ἦν τῶν ἄλλων,* (Or. XI 188) *Μούσαις ἱερὰ οἰκοδομεῖσθε νέοις μὲν ἐνδιατρίβειν καὶ διδασκάλοις.* Wie groß die Zahl der von der Stadt besoldeten Lehrer war, wissen wir nicht. Einen Anhalt gibt eine Bestimmung des Kaisers Pius bei Modestinus (D. XXVII 1, 6): *αἱ μὲν ἐλάττους πόλεις δύνανται πέντε ἰατροὺς ἀτελεῖς ἔχειν καὶ τρεῖς σοφιστὰς καὶ γραμματικοὺς τοὺς ἴσους, αἱ δὲ μείζους πόλεις ἑπτὰ τοὺς θεραπεύοντας, τέσσαρας τοὺς παιδεύοντας ἑκατέραν παιδείαν, αἱ δὲ μέγισται πόλεις δέκα ἰατροὺς καὶ ῥήτορας πέντε καὶ γραμματικοὺς τοὺς ἴσους.* Durch Libanius wissen wir, daß in Athen nur drei Sophisten angestellt waren. Da Athen zu den kleinen Städten gehörte, so stimmt diese Zahl mit der gesetzlichen Vorschrift überein. Wir müssen demnach für das große Alexandria fünf Grammatiker und fünf Sophisten annehmen. Auch die Hochschule von Konstantinopel hatte nach einer Verfügung vom Jahre 425 fünf griechische Sophisten, aber zehn Grammatiker. Daß der Rat das Recht hatte, Lehrer zu berufen, bezeugt ebenfalls Libanius (I 244): *καὶ τοὺς Ἀθήνησι τοὺς τρεῖς καὶ τοὺς ἐν Αἰγύπτῳ τοὺς πολλοὺς εἰς φόβον κατέστησα καλούμενος ὑπὸ τῆς βουλῆς.* Wenn hier Libanius *πολλοὺς* sagt und nicht *πέντε*, so ist das so zu verstehen, daß eine große Zahl nicht angestellter Sophisten vorhanden war. Denn auch in Athen gab es außer den drei angestellten noch zehn andere. Die *ἐπιδείξεις* der Dichter und Sophisten fanden in dem oben erwähnten Museum statt, wobei alles sich versammelte, was auf Bildung Anspruch erhob. Auch die Philosophen nahmen daran teil, wie Isidorus (um 480) nach der Angabe seines Biographen Damaskius: *τῶν ἐπιδεικνυμένων λόγων τε καὶ ποιημάτων κρίσιν ἐποιεῖτο διαφέρουσαν τῶν ἄλλων, διὸ καὶ ἐν τοῖς ἐπί τινι λογικῇ ἀκροάσει θεάτροις ὀλίγα μὲν ἐπῄνει τοὺς ἐπιδεικνυμένους καὶ πάνυ ἡσυχάζοντι τῷ ἐπαίνῳ, καιρίως δὲ ὅμως καὶ κατὰ λόγον. ὅθεν ἅπαν τὸ θέατρον ὡς εἰπεῖν τῇ ἐκείνου κρίσει γνώμονι διεχρῆτο τῶν ἄμεινον ἢ χεῖρον λεγόντων.* Ebenso besuchten Grammatiker und Sophisten auch die Vorlesungen des Isidorus: *ὅσοι ῥητορικῶν προίσταντο διατριβῶν ἢ ποιητικῶν, ἠσπάζοντο τὴν τοῦ φιλοσόφου συχνὴν ὁμιλίαν.* Einen Lehrstuhl für platonische Philosophie können wir schon im Jahre 87 a. Ch. n. nachweisen, wo nach Cicero (Acad. II 4, 4) Lucullus einen schon längere Zeit ansässigen Akademiker Herakleitos aus Tyrus dort antraf. Eine peripatetische Schule wird erwähnt um 250 p. Ch. n. von Longinus, der in Alexandria den Peripatetiker Heliodorus hörte. Diesen Lehrstuhl hatte um 270 Anatolius inne. (Eusebius VII 32) *Ἀνατόλιος, γένος μὲν Ἀλεξανδρεύς, λόγων τε ἕνεκα καὶ παιδείας τῆς Ἑλλήνων φιλοσοφίας τε τὰ πρῶτα τῶν μάλιστα καθ' ἡμᾶς δοκιμωτάτων ἀπενηνεγμένος ἅτε ἀριθμητικῆς καὶ γεωμετρίας ἀστρονομίας τε καὶ τῆς ἄλλης διαλεκτικῆς εἴτε φυσικῆς θεωρίας, ῥητορικῶν τε μαθημάτων ἐληλακὼς εἰς ἄκρον, ὧν ἕνεκα καὶ τῆς ἐπ' Ἀλεξανδρείας Ἀριστοτέλους διαδοχῆς τὴν διατριβὴν λόγος ἔχει πρὸς τῶν τῇδε πολιτῶν*

συστήσασθαι αὐτοῦ ἀξιωθῆναι. Der Rat stellte also auch die Philosophen an. Daß er sie auch besoldete, geht hervor aus einer Stelle des Suidas s. v. *Αἰδεσία.* Nach dem Tode des Philosophen Hermeias zahlte der Rat das Gehalt an seine Witwe Aidesia weiter: *ἥ γε καὶ τὴν δημοσίαν τῷ πατρὶ σίτησιν διδομένην τοῖς παισὶ διεφύλαξε νέοις ἔτι οὖσιν.* Die Philosophen scheinen in ihrem Hause unterrichtet zu haben. Von mehreren *μουσεῖα* spricht Aeneas von Gaza im Dialoge Theophrast: *φιλοσοφία δὲ καὶ τὰ μουσεῖα εἰς δεινὴν ἐρημίαν ἀφῖκται,* und auch Zacharias läßt den Ammonius seine Vorlesungen in seinem *φροντιστήριον* halten. Hervorragende Mathematiker, Astronomen und Astrologen lebten hier zu allen Zeiten. Für einen Arzt galt es als die beste Empfehlung, wenn er sagen konnte, er habe in Alexandria studiert. Eine Schule für lateinische Sprache und römisches Recht ist bis zum Ende des VI. Jahrh. nachweisbar. Auch die christliche Katechetenschule, die im III. und IV. Jahrh. blühte, war von großer Bedeutung. Darauf komme ich noch später zurück, zunächst führe ich einige Zeugnisse für das Ansehen an, in dem Alexandria als Hochschule in dieser Zeit stand. Gregorius von Nyssa sagt in der Vita Gregorii (III 540), es wären um 230 in Alexandria alle zusammengeströmt, die Philosophie und Medizin studieren wollten: *εἰς ἣν καὶ πανταχόθεν συνέρρει τῶν περὶ φιλοσοφίαν καὶ ἰατρικὴν ἐσπουδακότων.* Gregorius von Nazianz nennt Alexandria *παντοίας παιδεύσεως καὶ τότε καὶ νῦν οὖσαν τε δοκοῦσαν ἐργαστήριον;* dort habe sein Bruder Geometrie, Astronomie, Astrologie, Arithmetik und Medizin studiert. (Or. VII 7) *γεωμετρίας μέν γε καὶ ἀστρονομίας καὶ τῆς ἐπικινδύνου τοῖς ἄλλοις παιδεύσεως ὅσον χρήσιμον ἐκλεξάμενος· τοῦτο δ' ἦν ἐκ τῆς τῶν οὐρανίων εὐαρμοστίας καὶ τάξεως τὸν δημιουργὸν θαυμάσαι· ὅσον βλαβερὸν ταύτης διέφυγεν· ἀριθμῶν δὲ καὶ λογισμῶν καὶ τῆς θαυμασίας ἰατρικῆς, ὅση τὰ περὶ φύσεως καὶ κράσεως καὶ τὰς ἀρχὰς τῶν νοσημάτων φιλοσοφεῖ.* Der Rhetor Menander erwähnt Grammatik, Geometrie und Philosophie als die Wissenschaften, auf die Alexandria noch immer stolz sei: *φασὶ γὰρ ἔτι καὶ νῦν τοὺς Ἀλεξανδρέας ἐπὶ γραμματικῇ, γεωμετρίᾳ καὶ φιλοσοφίᾳ μέγιστον φρονῆσαι.* Synesius erklärt (Epp. 54) die Leute, die in Athen studiert haben und sich deshalb für Halbgötter und alle anderen für Esel halten, für albern: *ἀναστρέφονται δὲ ἐν ἡμῖν ὥσπερ ἐν ἡμιόνοις ἡμίθεοι διότι τεθέανται τὴν Ἀκαδήμειαν.* Heute bedeute Athen nichts mehr im Vergleich mit Alexandria, wo Hypatias Saat aufgehe. (Epp. 136) *νῦν μὲν οὖν ἐν τοῖς καθ' ἡμᾶς χρόνοις Αἴγυπτος τρέφει τὰς Ὑπατίας δεξαμένη γονάς, αἱ δὲ Ἀθῆναι πάλαι μὲν ἡ πόλις ἑστία σοφῶν.* Prokopius von Gaza nennt Alexandria *τὴν κοινὴν τῶν λόγων μητέρα* (Epp. 133). Ammianus spricht mit Begeisterung von Alexandrias wissenschaftlichen Leistungen. (XXII, 17) *tamen ne nunc quidem in eadem urbe doctrinae variae silent. nam et disciplinarum magistri quodammodo spirant et nudatur ibi geometrico radio quidquid reconditum latet, nondumque apud eos penitus exaruit musica nec harmonia conticuit et recalet apud quosdam licet raros consideratio mundani motus et siderum doctique sunt numeros haud pauci. super his scientiam callent quae fatorum vias ostendit. medicinae autem, cuius rei in hac vita nostra nec parca nec sobria desiderantur adminicula crebra, ita studia augentur in dies,*

ut licet opus ipsum redoleat, pro omni tamen experimento sufficiat medico ad commendandam artis auctoritatem, si Alexandriae se dixerit eruditum. Den Ruhm der alexandrinischen Ärzte bestätigt auch Augustinus. (De civit. dei 22, 8): *nec aliud occurrit fatigato lacrymis et illa iam necessitate constricto nisi ut adhiberet Alexandrinum quendam, qui tum chirurgus mirabilis habebatur.* Die dem Fulgentius erscheinende Kalliope sagt, sie sei aus Italien durch den Kriegslärm vertrieben worden und habe sich nach Alexandria geflüchtet, aber auch von dort habe sie der Anblick der zahlreichen Kliniken vertrieben. (I 9) *quam olim Atheneam civem Romanus ordo colendam exceperat. Ast ubi me Romuleae arcis conventu bellicus violavit incursus, Alexandriae conciliabula urbis exulata possederam. libebat me mea captivitas et licet nostrae vacuissent industriae, inveniebat tamen animus quibus inter mala arrideret, nisi me etiam exinde bellis crudelior Galeni curia exclusisset, quae paene cunctis Alexandriae ita est inserta angiportis, quo chirurgicae carnificinae laniola pluriora habitaculis numerantur.* Als bedeutenden Arzt und Lehrer nennt Eunapius (S. 497) den Zenon um 330, der viele berühmte Schüler hatte: *Ζήνων τε ὁ Κύπριος διδασκαλίαν τε πολυύμνητον συστησάμενος.* Er war gleich hervorragend in Theorie und Praxis: *ἄμφω δὲ ὁ Ζήνων ἐξήσκητο λέγειν τε καὶ ποιεῖν ἰατρικήν.* Von seinen Schülern waren nicht alle in beidem bedeutend: *τῶν δὲ ὀνομαστῶν ὁμιλητῶν αὐτοῦ διαλαχόντες οἱ μὲν τὸ ἕτερον οἱ δὲ ἀμφότερα κατελείφθησαν. ἐκράτουν δὲ ὅμως καὶ καθώς τις ἐκληρονόμησεν ἔργου τε καὶ λόγου.* Wegen eines Aufstandes verließ Zenon eine Zeitlang Alexandria, wurde aber durch ein schmeichelhaftes Schreiben des Kaisers Julian wieder zurückgerufen (Epp. 45). Sein Schüler und Nachfolger Magnus aus Nisibis hatte großen Zulauf, so daß die Stadt ihm eine Schule einrichtete: *καὶ διδασκαλεῖον μὲν ἐξήρητο κοινὸν αὐτῷ κατὰ τὴν Ἀλεξάνδρειαν καὶ πάντες ἔπλεον καὶ παρ' αὐτὸν ἐφοίτων ὡς θαυμάσοντές τι μόνον ἢ ληψόμενοι τῶν παρ' ἐκείνου καλῶν.* Im V. Jahrh. stand an der Spitze der Schule Asklepius (A—K VI 2, 143), ein Schüler des Philosophen Ammonius, Domnus *ὁ Ἰουδαῖος*, Gesios, der Freund der Sophisten Aeneas und Prokopius aus Gaza. (Photius S. 352b) *καὶ ἐς κλέος ὁ Γέσιος μέγα ἀνέβη οὐ μόνον ἰατρικῆς ἕνεκα παρασκευῆς τῆς τε διδασκαλικῆς καὶ τῆς ἐργάτιδος ἀλλὰ καὶ τῆς ἄλλης πάσης παιδείας.* Die geschmackvolle Art seines Vortrages wird gelobt von Prokopius (Epp. 123): *καὶ σὲ πολὺν ἐπὶ στόματος ἦγεν ὡς εὔνουν ὡς ἀγαθὸν ὡς γλώττῃ καὶ χειρὶ τὸν Ἀσκληπιὸν περικείμενον καὶ ὅτι δὴ τὸ τῆς ἰατρικῆς αὐστηρὸν εἰ τῆς ὑμετέρας γλώττης παρεμυθήσαντο χάριτες, χάριν εἰπὼν ἔχειν τοῖς θεοῖς εἰ τοιοῦτον εὐτύχησε διδάσκαλον.* Als Vorsteher der christlichen Katechetenschule werden genannt Pantaenus, Clemens, Origines, Heraklas, Dionysios, Theognostus, Theonas, Pierius. Ich beschränke mich auf einige Bemerkungen über Origines, da wir von seinem Unterrichte noch am meisten wissen. Origines war von seinem Vater, dem Grammatiker Leonidas, selbst unterrichtet worden. Im Alter von 18 Jahren übernahm er den Unterricht an der Katechetenschule, bildete sich durch eifriges Studium weiter und überließ bald den Anfangsunterricht dem Heraklas. (Eusebius VI 15) *τὴν πρώτην τῶν ἄρτι στοιχειουμένων ἐπιτρέψας.* Er betrieb den Unterricht in derselben Weise,

wie es in den heidnischen Schulen üblich war: *πολλοὺς δὲ καὶ τῶν ἰδιωτικωτέρων ἐνῆγεν ἐπὶ τὰ ἐγκύκλια γράμματα οὐ μικρὰν ἔσεσθαι φάσκων ἐξ ἐκείνων ἐπιτηδειότητα εἰς τὴν τῶν θείων γραφῶν θεωρίαν καὶ παρασκευήν· εἰσῆγέν τε γὰρ ὅσους εὐφυῶς ἔχοντας ἑώρα καὶ ἐπὶ τὰ φιλόσοφα μαθήματα, γεωμετρίαν καὶ ἀριθμητικὴν καὶ τἄλλα προπαιδεύματα παραδιδοὺς εἴς τε τὰς αἱρέσεις τὰς παρὰ τοῖς φιλοσόφοις προάγων καὶ τὰ παρὰ τούτοις συγγράμματα διηγούμενος ὑπομνηματιζόμενός τε καὶ θεωρῶν εἰς ἕκαστα ὥστε μέγαν καὶ παρ' αὐτοῖς Ἕλλησι φιλόσοφον τὸν ἄνδρα κηρύττεσθαι.* Auch der Bericht des Gregorius Thaumaturgus über den Unterricht des Origines in Cäsarea läßt erkennen, daß er von dem der heidnischen Philosophen wenig verschieden war. Er begann mit Logik und Dialektik, dann folgte Physik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Ethik und zum Schluß Theologie. Er machte seinen Schülern umfangreiche Lektüre aller philosophischen Schulen mit Ausnahme der Atheisten zur Pflicht. Origines war wie Clemens der Überzeugung, daß die profane Bildung auch für Christen notwendig sei, wenn ihr auch nur die Rolle der Dienerin gebühre. Clemens wendet sich im ersten Buch seines großen Werkes gegen die Verächter der hellenischen *παιδεία*. (I 1, 18) Ich kenne gar wohl die Redereien gewisser aus Mangel an Bildung ängstlicher Menschen, die da sagen, man müsse sich nur mit dem Notwendigsten und dem, was den Glauben zusammenhält, beschäftigen, das außerhalb Stehende und Überflüssige übergehen, da es uns doch nur vergeblich aufhalte und an Dinge fessele, die zur Erreichung des Ziels nichts beitrügen. (5, 28) Wie diese hellenische Bildung die Hellenen selbst zur Gerechtigkeit erzog, so soll sie uns zur Gottesfurcht erziehen. Denn sie ist eine Vorschule für die, welche den Glauben auf dem Wege des Beweises sich erwerben wollen. (6, 35) Wie es meiner Ansicht nach möglich ist, gläubig zu sein ohne Wissenschaft, so sind wir uns darüber einig, daß es ohne Bildung unmöglich sei, das in der Glaubenslehre Gesagte zu verstehen; denn das gut Gesagte sich zu eigen zu machen, das Gegenteilige sich fern zu halten, ist nicht Sache des einfachen, sondern des wissenschaftlichen Glaubens. (9, 44) Eine solche Vorbildung sei auch zum Verständnis der heiligen Schrift nötig, in der oft grammatische, dialektische und wegen ihrer absichtlichen Dunkelheit inhaltliche Schwierigkeiten zu lösen seien. Gregorius von Nazianz erklärt im Panegyricus in Basilium (c. 11): Es herrscht wohl bei allen Verständigen darüber volles Einvernehmen, daß Bildung von allen unseren Gütern das erste ist, und zwar nicht nur jene edlere und uns gehörige Bildung, die alle anspruchsvolle Zierlichkeit in den Reden gering achtet und nur das Heil und die Schönheit der Gedanken zum Zweck hat, sondern auch die profane, welche eine sehr große Zahl von Christen als eine hinterlistige und gefährliche und von Gott weit entfernende verabscheut. Leute dieses Schlages muß man für querköpfig und dumm halten. Basilius hat seine Ansichten darüber in der Rede *Πρὸς τοὺς νέους, ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων* entwickelt. Daher erregte auch der Versuch des Kaisers Julian, den hellenischen Unterricht den Christen zu verbieten, einen Sturm des Unwillens (Norden, Kunstprosa S. 674). In ähnlicher Weise äußert sich auch Isidorus von Pe-

lusium Epp. III 393: *οἱ τὰς τῶν λόγων δυνάμεις ἐπιδοκιμάζοντες οὐ λανθάνουσι τὸ τῆς οἰκείας ἀλογίας ὄνειδος ἐπὶ ταύτας μεταφέρειν τολμῶντες*, und II 3: *ὅσον μὲν οὖν χρήσιμον εἰς τὴν καθ' ἡμᾶς φιλοσοφίαν ἐκ τῆς ἔξωθεν παιδεύσεως, ὥσπερ μέλιττα δρεψάμενος (πολλὰ γὰρ εἰ χρὴ τἀληθῆ λέγειν ἀρετῆς ἕνεκεν πεφιλοσοφήκασι) τὸ λοιπὸν ἅπαν χαίρειν ἔα.* Alexandria ist von großer Bedeutung für die Bildung der benachbarten Länder im Westen bis Kyrene und im Osten bis Antiochia. In fast allen Städten dieses Gebietes finden wir griechische Schulen, deren Lehrer meist ihre Ausbildung in Alexandria erhalten haben und auch weiter mit der Stadt in Verbindung bleiben. Wir kennen die Schule von Pelusium, deren Vorsteher der Sophist Harpokras war, ein Freund des Isidorus von Pelusium (400). Er hatte die Feinde des Isidorus in einer *μονῳδία* verspottet. Ein Besuch mit der ganzen Schule bei dem heiligen Manne wird erwähnt Epp. V 349. Nach seinem Tode bittet Isidorus den Sophisten Asklepius in Alexandria, der Stadt einen Nachfolger zu empfehlen V 458. In dem glänzenden Zeugnis, das er dem Toten ausstellt, hebt er besonders hervor, daß er Christ war. An der Schule von Hermupolis wirkte eine Zeitlang der Sophist Hieronymus, der Freund des Prokopius (Epp. 136). In Oxyrynchos, wo die Epheben noch 323 ihre *ἐπιδείξεις* nach attischem Muster vorführten, war sicher eine größere Schule. In Palästina sind von Bedeutung die Städte Gaza, Cäsarea und das an der arabischen Grenze gelegene Elusa. In Gaza sind um 370 mindestens zwei Sophisten tätig, von denen einer seinen Sohn Anaxentius dem Libanius zur Ausbildung übergeben hatte. Da der Vater viel von dem anderen Sophisten zu leiden hatte, wünschte er möglichst bald seinen Sohn zur Unterstützung zu Hause zu haben. Libanius warnt diesen, vor Vollendung seiner Ausbildung der Bitte des Vaters zu folgen. Wenn er als vollendeter Redner heimkehre und seine Antrittsrede halte, die natürlich das Lob der Vaterstadt (*λόγων βουλομένη εἶναι ἐργαστήριον*) behandeln werde, so werde er mit Beifall angehört werden, die Stadt werde ihn einstimmig zum Sophisten erwählen, die Schüler des anderen würden zu ihm übergehen, und jener werde Bescheidenheit lernen müssen (Or. 55, 34). Noch hundert Jahre später stand diese Schule in hoher Blüte. Hier lehrte Aeneas, der sich selbst in seinem Dialoge Theophrast als Schüler des Neuplatonikers Hierokles (415—450) bezeichnet. Der Dialog scheint verfaßt zu sein um die Zeit des Todes des Proklus, als die athenische Schule zu verfallen begann (*καὶ παρ' Ἀθήναις ἡ φιλοσοφία παντελῶς ἐξελήλαται καὶ εἰς τὸ μηδὲν ἀπέρριπται*). Von seinen rhetorischen Studien in Alexandria redet er in einem Briefe an Stephanus (Epp. 15): *ἦν δὲ ἡμῖν ὁ λόγος παρὰ τῷ Νείλῳ οὐ παρὰ τὰς ὄχθας τότε ταῖς Μούσαις συνεπαίζομεν.* Als hervorragender Lehrer wird er in einem Epigramm gefeiert, in dem als sein bedeutendster Schüler Epiphanius genannt wird: *Αἰνείου πόνος οὗτος, ὃς ἔξοχος Ἀτθίδι μούσῃ — ῥητόρων γεγαὼς καὶ θειοτέροις ἐνὶ μύθοις — τοὺς νῦν καὶ τοὺς πρόσθε παρέδραμε ὡς τόδε γράμμα — ἀτρεκέως ἤλεγξε πονηθὲν μήτιδι πυκνῇ — Γάζα μέγα φρονέοις ὅτι τοίου πατρὶς ἐτύχθης — ὅστις καὶ ῥητῆρ' Ἐπιφάνιον ἐξεδίδαξεν.* Zu seinen Schülern gehörte auch Prokopius, sein Nachfolger, der vielleicht in dem Briefe an Gesios gemeint ist

(Epp. 19): *ἐμὸς Προκόπιος· γενέσθω δὲ σός· Ἐλπιδίου παῖς, ὃν ἠβουλόμην ἔτι ζῆν, δι' ὃν ἤκμασε παρ' ἡμῖν ἰατρική.* Die Lebenszeit des Prokopius setzen Rohde und Seitz in die Jahre 465—528 (Seitz, Schule von Gaza S. 10). Infolge seiner großen Begabung machte Prokopius den Unterricht so schnell durch, daß er schon Lehrer der Rhetorik in einem Alter war, wo andere erst zu studieren begannen. Schon als Jüngling siegte er in Alexandria in einem Wettkampf mit einem älteren Sophisten. Einige Zeit unterrichtete er in Cäsarea (*ἡ Καίσαρος ἑλοῦσα δὲ φυλάττειν οὐκ εἶχεν ἰσχυροτέροις λίνοις ἀγόμενον πόθῳ τῆς ἐνεγκούσης*). Er kehrte aber bald nach Gaza zurück und blieb dort bis an sein Lebensende, obgleich ihm glänzende Anerbietungen von Antiochia, Tyrus und Berytus gemacht wurden. Die Heimat empfing ihn mit Auszeichnung, aber er fand die erhoffte Anstellung nicht sogleich, sondern wurde längere Zeit mit Versprechungen hingehalten. Schließlich wurde er vom Rate angestellt, hatte aber dann noch Schwierigkeiten wegen seines Einkommens. Sein Gehalt bestand aus Geld (*σύνταξις*) und Getreide. Er bittet in einem Briefe seine Brüder in Konstantinopel dahin zu wirken, daß das Gehalt auf seinen Namen umgeschrieben werde und daß das Getreideschiff steuerfrei bleibe. Da der Rat ein Gesuch an den Kaiser eingereicht hatte, scheint das Einkommen aus kaiserlichen Mitteln zu stammen (*αἰτοῦσι δὲ καὶ παλαιὰς συντάξεις βεβαιωθῆναι τοῖς διαδεξαμένοις* Epp. 109). Der *ἐπιτάφιος*, den sein Schüler und Nachfolger Choricius ihm gewidmet hat, preist ihn nicht nur als hervorragenden Sophisten, sondern auch als edlen Menschen. Er war Christ und schrieb auch Kommentare zur Bibel. Choricius erhielt seine Ausbildung in der Heimat durch Prokopius, war aber vermutlich auch einige Zeit in Alexandria. Er begann seine Tätigkeit in Gaza noch bei Lebzeiten seines Lehrers. Seine Reden werden von Kirsten in die Jahre 518—542 gesetzt. Auch er war Christ. In Cäsarea hat Origines von 234 an Philosophie und Theologie gelehrt, der seine Ausbildung in Alexandria erhalten hatte. Hier studierte Gregor von Nazianz bei einem Sophisten Thesperius Rhetorik (*ibi Thesperium rhetorem, ut scribit Hieronymus, eloquentiae praeceptorem habuit*). Hier lehrte der Sophist Acacius, der dem Libanius in Antiochia weichen mußte, von 361 an, und eine Zeitlang auch Prokopius von Gaza. Ein allgemeines Lob der Stadt findet sich noch bei Choricius (De mimis M): *ἀποβλέψατε δὲ πρὸς τὴν Καίσαρος πόλιν, ἣν ἐκαλλώπισε πανταχόθεν ἡ φύσις. ὡραία γὰρ καὶ μεγάλη καὶ λόγοις ἀνθοῦσα καὶ πλούτῳ καὶ παντοδαποῖς ἀξιώμασιν, πολλῶν τε καὶ καλῶν πόλεων ἡγεμὼν ἅμα καὶ μήτηρ· παραγίνονται δὲ καὶ ῥήτορες ἄνδρες τὰ μίμων ὑποκρινόμενοι οὐ φαύλως βεβιωκότες οὐδ' εὐγλωττίᾳ λειπόμενοι τῶν ὁμοτέχνων.* Aus Elusa stammte der Sophist Zenobius, der Lehrer des Libanius. Dort war Eudaimon (360) mit kaiserlichem Gehalt als Lehrer angestellt. Er stammte aus Pelusium, war Grammatiker und Dichter, hatte aber auch in Elusa Rhetorik studiert (Seeck, Libaniusbriefe S. 131). Der Sophist Agapetus, an den Prokopius seine Werke zur Beurteilung zu senden pflegte, war früher in Alexandria gewesen (Epp. 112). Der Sophist Hieronymus stammte aus Elusa und kehrte auch dorthin zurück, nachdem er in Alexandria

und Hermupolis Lehrer gewesen war (Epp. 111). Als Lehrer in Palästina werden ferner genannt die Grammatiker Danaus und Diphilus (Liban. vol. IV 89), die Sophisten Panegyrius und Priscio (Seeck S. 245). Daß Cäsarea durch hohe Gehälter berühmte Sophisten an sich lockte, zeigt Libanius (Or. 31, 42): οὗτοι φορητὸν οὔτε συγγνώμην ἔχον Καισαρέων Ἀντιοχέας ἧττον εἶναι φιλολόγους δόξαι. ἐκεῖνοι σοφιστὴν ὑμέτερον ἐπαγγελιῶν μεγέθει τὴν ἐλάττω πόλιν τῆς μείζονος ἔπεισαν ἀνθελέσθαι καὶ νῦν ἔχει τὰς ὑποσχέσεις. Schüler des Libanius waren auch in Städten Mesopotamiens tätig. (Or. 62, 29) ἐὰν ἐπὶ τὸν Εὐφράτην βαδίσῃς καὶ διαβὰς τὸν ποταμὸν ἔλθῃς ἐπὶ τὰς μετ' ἐκεῖνον πόλεις ἐντεύξῃ τισὶ τῶν ἡμετέρων ἴσως οὐ φαύλοις. ἔχει μοί τινα καὶ Φοινίκη χάριν καὶ Παλαιστίνη καὶ μετὰ ταύτας Ἀραβία. In Carrhä nennt Epiphanius (Haeret. 66, 10) Μάρσιππόν τινα ὀνόματι καὶ Κλαύδιον καὶ Αἰγιαλέα καὶ Κλείβουλον, τὸν μὲν τῶν ἐκτὸς λόγων φιλόσοφον, τὸν δὲ ἰατροσοφιστήν, τὸν δὲ φύσει γραμματικὸν καὶ τὸν ἄλλον σοφιστήν (277). In Syrien ist Antiochia, Apamea, Chalkis und Emesa zu nennen. Aus Apamea holte der Großvater des Libanius einen dort ansässigen Sophisten als Hauslehrer für seine Söhne (300). Von dort kam 362 zu Julian nach Antiochia ein χορὸς φιλοσόφων. Chalkis hat (388) einen Sophisten Domninus. Libanius (Or. 54, 48): καὶ γὰρ Δομνίνῳ γε τῷ σοφιστῇ τὴν παρὰ τῶν πολιτῶν αὐτοῦ Χαλκιδέων ἐψηφισμένην τιμὴν τοῦτ' ἂν ἐποίησε κυρίαν. In Emesa wird von Damaskius Eunoius genannt und seine Schüler Sallustius und Markellus: ἐπαιδεύετο λόγοις ῥητορικοῖς ὑπὸ Εὐνοίῳ σοφιστῇ τότε ὄντι κατὰ Ἔμεσαν. τοὺς μὲν γὰρ δημοσίους τῶν Δημοσθένους λόγους ὁμοῦ πάντας ἐξέμαθεν. τὸν δὲ ἡμέτερον πολίτην Μάρκελλον ἑταῖρον τοῦ Εὐνοίου καὶ τοῦτον ἐκμαθόντα μὲν ἀπεμνημόνευε τὰ ὀκτὼ βιβλία τῆς Θουκυδίδου ἱστορίας (450). Antiochia bewahrt seinen alten Ruhm. Aeneas nennt Antiochia πόλις τῶν Μουσῶν (Epp. 17) und fügt hinzu, die Athener schickten jetzt ihre Kinder dorthin, damit sie attisch lernen. Für Isidorus von Pelusium gehört Libanius und Johannes Chrysostomus zu den Klassikern, und auch Choricius nennt Antiochia Λιβανίου μήτηρ. Prokopius von Gaza lehnte einen Ruf nach Antiochia ab. Aus der Zeit des Libanius sind bekannt die Grammatiker Alexander, Antiochus, Calliopius, Iulius, Didymus, die Sophisten Strategius, Eudaimon, Acacius (Seeck, Libaniusbriefe s. v.). In den Briefen des Aeneas wird genannt der Sophist Dionysius (Epp. 17. 18), in denen des Prokopius die Grammatiker Alypus und Stegus (Epp. 66) und Stephanus, der früher in Alexandria war (Epp. 18). Von lateinischen Lehrern werden genannt Celsus (358) und Hierius (Procop. Epp. 66). In Sidon in Phönikien war eine Zeitlang die Rechtsschule von Berytus, als diese Stadt durch ein Erdbeben schwer beschädigt worden war. (Agathias S. 204) μετεσκευάσαντο τοιγαροῦν ἐν τῷ τότε οἱ τῶν νόμων ὑφηγηταὶ ἐς Σιδῶνα τὴν πόλιν τὴν γείτονα καὶ ἐν τῇδε μετῆκτο τὰ φροντιστήρια ἕως πάλιν ἡ Βηρυτὸς ἀπεδομήθη. In Tyrus ließ Eustathius seine Söhne bei einem Sophisten unterrichten (Libanius IV 357). Dort ließ sich im Jahre 391 Maxentius als Lehrer der Beredsamkeit nieder (Seeck S. 205). Prokopius lehnte einen Ruf nach Tyrus ab. Berytus, von Augustus als römische Kolonie begründet, bewahrte lange seinen römischen

Charakter. Die Rechtsschule, die hier schon lange bestand, gewann größere Bedeutung seit dem Augenblick, wo das römische Bürgerrecht durch Caracalla auch auf den Osten ausgedehnt wurde (212). Bis zu dieser Zeit haben wenige Griechen hohe Ämter bekleidet, und für das Gerichtsverfahren galt das griechische Recht mit geringen Ausnahmen. Die geringe Anzahl der Assessoren der Statthalter wird schon früher ihre juristische Bildung in Berytus oder Rom gesucht haben. Aber als die *constitutio Antonina* erlassen worden war, war das römische Rechtsverfahren theoretisch auch auf den Osten ausgedehnt, wenn es auch praktisch zunächst nicht durchführbar war aus Mangel an juristisch vorgebildeten Persönlichkeiten. Wir hören aber von da an öfter von Unterricht in lateinischer Sprache und im römischen Recht in Berytus und anderen Orten. So finden wir im Jahre 231 in Neocäsarea am Pontus einen Lehrer der lateinischen Sprache, der Jura studiert hat und auf den Besuch von Berytus vorbereitet. Gregorius Thaumaturgus, dessen Panegyricus auf Origines wir diese Nachricht verdanken, begann dort mit 14 Jahren seine rhetorische Ausbildung. Seine Mutter wünschte, daß er auch Latein lerne, um nicht ganz unbekannt mit dieser Sprache zu bleiben. (c. 5) *οὐχ ὡς ἐπ' ἄκρον ἥξοντα ὡς δὲ μὴ ἄπειρος εἴην πάντως καὶ τῆσδε τῆς φωνῆς.* Sein Lehrer überredete ihn, auch das römische Recht zu studieren (*ἐκμανθάνειν νόμους*) und machte ihn auf die großen Vorteile aufmerksam, die diese Kenntnis für sein späteres Leben haben könne. Da auch sein Schwager Jurist war, so ließ er sich überreden und widmete diesem Studium drei Jahre, in denen er nur lateinisch sprach und schrieb. Als er dann seine Studien in Berytus vollenden wollte, kam er durch Zufall nach Cäsarea, wo sein Schwager lebte, und lernte dort Origines kennen, dessen philosophischer und theologischer Unterricht ihn so fesselte, daß er fünf Jahre bei ihm blieb. Ich schließe aus dieser Angabe, daß der Unterricht in Berytus damals in lateinischer Sprache erteilt wurde. Der Ausdruck *πόλις Ῥωμαικωτέρα* deutet darauf hin und die Tatsache, daß er drei Jahre nur lateinisch sprach und schrieb. Wichtig ist auch die Tatsache, daß die Rhetorenschule sich sofort den veränderten Verhältnissen anpaßte und ihren Schülern, die die juristische Laufbahn einschlagen wollten, Gelegenheit bot, wenigstens die Anfangsgründe der lateinischen Sprache und des römischen Rechts sich anzueignen. (c. 5) *ἐπεὶ γὰρ ἐξεπαιδευόμην ἑκὼν καὶ ἄκων τοὺς νόμους τούσδε, δεσμοὶ μὲν ἤδη κατεβέβληντο καὶ αἰτία καὶ ἀφορμὴ τῆς ἐνθάδε ὁδοῦ ἡ τῶν Βηρυτίων πόλις. ἡ δὲ οὐ μακρὰν ἀπέχουσα τῶν ἐνταῦθα πόλις Ῥωμαικωτέρα πως καὶ τῶν νόμων τούτων εἶναι πιστευθεῖσα παιδευτήριον.* Die Kaiser bemühten sich um die Ausbreitung der lateinischen Sprache, indem sie selbst Lehrer beriefen oder die Städte veranlaßten, solche anzustellen. Diokletian berief nach Nikomedia den Grammatiker Flavius und den Rhetor Lactantius (300), Konstantin nach Konstantinopel Arborius, Minervius, Euanthius, Charisius. Im Jahre 425 lehrten in Konstantinopel zehn lateinische Grammatiker und drei lateinische Rhetoren, sowie zwei römische Juristen. Auch Alexandria traf die nötigen Anordnungen. Im Jahre 306 studierte dort Aedesius (Eusebius De martyr. 919): *καὶ γὰρ λόγων μετεῖχεν παντοίων καὶ παιδείας οὐ τῆς Ἑλλήνων*

μόνον ἀλλὰ δὴ καὶ τῆς Ῥωμαίων ἥπτο, später der Neuplatoniker Proklus, dessen Vater, ein Rechtsanwalt, wünschte, daß sein Sohn dieselbe Laufbahn einschlage. (Marinus c. 8) *ἐπλησίασε δὲ καὶ Ῥωμαικῶν διδασκαλείων διατριβῆς. καὶ γὰρ ἤγετο τὴν ἀρχὴν ἐπὶ τὸ τοῦ πατρὸς ἐπιτήδευμα, τὴν δικανικήν*, ferner Severianus (Suidas s. v.): *ἔτι δὲ καὶ τῆς περὶ νόμους τοὺς Ῥωμαίων διατριβούσης*, und Agathias (554): *ἐτύγχανον γὰρ αὐτοῦ διατρίβων παιδείας ἕνεκεν τῆς πρὸς τῶν νόμων*. Auch Gaza hatte seine lateinische Schule. Prokopius (Epp. 149) nennt einen Lehrer, den Hierius Romanus, der nach Antiochia übersiedelte *τὸν λογιώτατον Ἱέριον τὸν τῆς Ἰταλῶν φωνῆς παρ' ἡμῖν προβεβλημένον*, und Aeneas empfiehlt einen seiner Schüler auch als rechtskundig (Epp. 11): *καὶ νόμων προσέθηκε ποικιλίαν*. Ferner hatte Cäsarea in Palästina eine Rechtsschule, deren Weiterbestehen im Jahre 533 untersagt wurde. Für Antiochia haben wir das Zeugnis des Libanius, der im Winter 356/7 an Olympius nach Rom schreibt, er möchte bald zurückkehren, weil er selbst wegen seiner Unkenntnis der lateinischen Sprache diesen Unterricht in seiner Schule nicht erteilen könne. (Epp. 453) *δεῖ δέ μου τοῖς πράγμασι τῆς σῆς φωνῆς. εἰ γὰρ δεῖ τοὺς ἡμετέρους ἑταίρους ἐν δίκαις ἰσχύσαι, τοῦτο δὲ ἀμήχανον ὑπὸ τῆς ἑτέρας γλώττης, πῶς οὐ χρὴ παρόντα σε ἐφάψασθαι τοῦ ποιμνίου*. Im Jahre 361 beschloß der Rat einen Juristen anzustellen, und Libanius verhandelte deswegen mit Domninus. (Epp. 209) *δόγμα νενίκηκε παρ' ἡμῖν τὸ παρ' ὑμῖν καλὸν καὶ τῇδε φυτεῦσαι νόμων μάθησιν*. Im Jahre 388 war eine vollständige lateinische Schule in Antiochia, deren Einrichtung Libanius als persönliche Beleidigung empfand (Or. I 256): *ἐπειρᾶτο τἀμὰ καθελεῖν πρῶτα μὲν Ἰταλῶν φωνῇ*. Daß mehrere Lehrer an dieser Schule unterrichteten, geht hervor aus IV 191 *εἴς τινα τῶν τῆς ἑτέρας φωνῆς ἡγεμόνων*. Einer der Lehrer war aus Afrika (III 255): *τὸν Λίβυν τὸν καταγέλαστον*. Ein starker Druck zugunsten der lateinischen Sprache scheint vom Kaiser Constantius ausgeübt worden zu sein. Ihn beschuldigt Libanius wiederholt, er habe aus Haß gegen die griechische Sprache und Religion mit der alten Sitte gebrochen, nach der zu Beamten nur rhetorisch gebildete Männer gemacht wurden. (IV 350) *ἐκτείνων δὴ τὴν ἀπὸ τῶν ἱερῶν ἐπὶ τοὺς λόγους ἀτιμίαν*. Schreibern, Barbaren, ebenso ungebildet wie ihre Sklaven, hätte er die höchsten Ämter anvertraut, wenn sie lateinisch konnten. Julian habe zwar auf kurze Zeit die alte Sitte wiederhergestellt, aber jetzt sei es wieder so schlimm wie früher. Niemand wolle mehr die Mühe auf sich nehmen, Jahre lang Rhetorik zu studieren, da man ja ohne Arbeit mehr erreichen könne. Ein Gesetz hat sich nicht erhalten, aber Libanius redet von *νόμος* und *γράμματα*. (I 185) *νόμον τοῦτο ποιοῦντος· γράμματα μὲν οὖν καὶ νόμος τοῦτο οὐκ ἔπραττεν, ἡ τιμὴ δὲ καὶ τὸ τῶν τὴν Ἰταλῶν ἐπισταμένων γενέσθαι τὸ δύνασθαι*. Früher hätten bei Gerichtsverhandlungen die Rechtskundigen bescheiden beiseite gestanden, bis sie aufgefordert wurden, die Gesetze zu verlesen. Jetzt werde jeder ausgelacht, der vor Gericht reden wolle, und die Richter betrachteten eine Rede als Zeitverschwendung. (I 283) *καρποὶ δ' ἑτέρωθεν ἀπὸ τῆς Ἰταλῶν φωνῆς καὶ τῶν νόμων, οὓς ἔδει πρότερον φέροντας τοὺς ἐπισταμένους ἑστάναι πρὸς τὸν ῥήτορα βλέποντας ἀναμένοντας τὸ ὦ οὗτος ἀναγίνωσκε. ἤδη δὲ καὶ*

ὑπογραφεῖς ἐν ταῖς μεγίσταις ἀρχαῖς, ὁ δὲ τὸ λέγειν ἀντ' ἐκείνου μαθὼν ὑπ' ἐκείνων τε καταγελᾶται καὶ αὐτὸς ὀδύρεται. Entsprechend dieser bescheidenen Stellung der Juristen hätten sich früher nur die Söhne armer Leute und beschränkte Köpfe (IV 18: *τῶν νόμων μάθησιν, ὃ τῶν τὴν διάνοιαν βραδυτέρων ἐστίν*) diesen Studien gewidmet, jetzt drängten sich die Reichsten und Begabtesten zum juristischen Studium. Auch die Befreiung von den Lasten der *βουλή* sei ein neues Lockmittel geworden (III 439): *δρασμὸν ἀπὸ τῆς βουλῆς.* In einem Empfehlungsschreiben für einen Schüler, der nach Berytus reist, schreibt Libanius im Jahre 364 (Epp. 1116): *ἡγεῖται γε καὶ νόμων δεῖν τῷ γε μέλλοντι συναγορεύσειν καλῶς. καίτοι πρὸ τοῦ τὸν ἔμπειρον ὁ ῥήτωρ προσλαμβάνων δι' ἀλλήλων ἴσχυον. ἀλλὰ νῦν ὁ μὴ ἐκείνων μετέχων Αἰγιεὺς ἀτεχνῶς οὔτ' ἐν λόγῳ οὔτ' ἐν ἀριθμῷ.* Außer den studierten Juristen sind auch die Lehrer als Rechtsanwälte tätig und werden vom Volke daher *ῥήτορες* genannt, eine Bezeichnung, die jetzt für Juristen üblich wird. (III 127) *τοῖς καλουμένοις ῥήτορσιν. εἰσὶ δὲ οὗτοί μοι τέσσαρες ἡγούμενοι τοῖς νέοις ἐπὶ τὴν γνῶσιν τῶν ἀρχείων.* Sie belästigten im Interesse ihrer Klienten die Statthalter so, daß Libanius den Kaiser bittet, ihnen den Zutritt gesetzlich zu versagen, das werde auch für ihren Unterricht von Nutzen sein. (IV 388) *ἕτερον ἔθνος τοῖς ἄρχουσιν ἐνοχλοῦν. οἱ τοῖς νέοις ἐφεστηκότες ἐπὶ βιβλίοις καὶ λόγοις. οἳ τὸ τῆς ἡμέρας ἥμισυ τὸ μετὰ μεσημβρίαν παρ' ἐκείνοις διατρίβουσι ὑπὲρ δικῶν τε καὶ μυρίων ἑτέρων δεήσεις ποιούμενοι.* Manche Lehrer wurden durch diesen Nebenerwerb reich: *οὐδὲ γὰρ πολλοστὸν μέρος τὰ ἐκ τοῦ διδασκαλείου τῶν ἐκ τῶν δικαστηρίων κἂν ἐθελήσῃς τῶν διδασκάλων τοὺς ἐν πλούτῳ γεγενημένους ἐξετάσαι, τοῦτον εὑρήσεις τὸν πόρον· ἐπεὶ αὐτό γε τὸ παρὰ τῶν μαθητῶν πλουτον οὐκ οἶδε ποιεῖν.* Daß Berytus um diese Zeit eine so große Bedeutung gewann, hängt jedenfalls auch damit zusammen, daß 330 Konstantinopel die Hauptstadt des Ostens wurde und den Griechen mehr Gelegenheit geboten wurde, zu hohen Ämtern zu gelangen. Ein Geograph des IV. Jahrh. sagt von Berytus: *Berytus civitas valde deliciosa et auditoria legum habens, perquam omnia iudicia Romanorum. Inde etiam viri docti in omnem orbem terrarum assident iudicibus et scientes leges custodiunt provincias, quibus nituntur legum ordinationes.* Eunapius (S. 490): *Ἀνατόλιος τῆς νομικῆς καλούμενος παιδείας εἰς ἄκρον ἀφικόμενος ὡσὰν πατρίδα ἔχων τὴν Βηρυτόν, ἣ τοῖς τοιούτοις μήτηρ ὑποκάθηται παιδεύμασιν.* Nonnus (Dionys. 41, 390): *Ῥώμη μὲν ζαθέη δωρήσεται Αὐσόνιος Ζεὺς-Κοιρανίην, Βερόη δὲ χαρίζεται ἡνία θεσμῶν.* Zacharias (S. 83): *νόμων ἔρως ἄγει παρὰ τὴν μητέρα τῶν νόμων.* Als Lehrer in Berytus sind bekannt vor 500 Cyrillus, Domninus, Demosthenes, Eudoxius, Patricius, Leontius, Anatolius. An den Digesten arbeiteten mit (533) Dorotheus und Isidorus. In einem Briefe des Prokopius (128) werden noch genannt Hieronymus und Theodorus: *ἡ φήμη κοινῷ βοῶσα κηρύγματι τὸν πάππον ἐφηγήσει νόμων ἐπιγραφόμενον, τὸν πατέρα γλώττης χάριτι πρὸς τὴν τῶν νόμων αὐστηρίαν τὴν ἀκοήν.* Die Zahl der Professoren, die *antecessores* heißen, läßt sich nicht sicher bestimmen. Savigny und Krüger nehmen an, daß in Konstantinopel und Berytus vier angestellt waren. Bis zur Zeit Justinians

dauerte das juristische Studium vier Jahre. Justinian bestimmte, daß drei Jahre Vorlesungen gehört und dann zwei Jahre Privatstudien gewidmet werden sollten. Auch änderte er die Benennungen *dupondii, edictales, Papinianistae,* *λύται* und nannte den ersten Jahrgang *Iustiniani novi,* die folgenden *edictales, Papinianistae, λύται, προλύται.* Schon Diokletian hatte gestattet, bis zum 25. Jahre in Berytus zu studieren (cod. X 50, 1). Die Sitte, die hier wie in Athen herrschte, daß die Neulinge auf jede Weise gefoppt wurden, wurde von Justinian verboten und der Statthalter sowie die Professoren angewiesen, jeden Unfug zu unterdrücken. (Dig. pro. 9) *illud vero satis necessarium constitutum cum summa interminatione edicimus, ut nemo audeat neque in hac splendidissima civitate neque in Berytensium pulcherrimo oppido ex his, qui legitima peragunt studia, indignos et pessimos, immo magis serviles et quorum effectus iniuria est, ludos exercere et alia crimina vel in ipsos professores vel in socios suos et maxime in eos, qui rudes ad recitationem legum perveniunt perpetrare. quis enim ludos appellet eos, ex quibus crimina oriuntur? hoc etenim fieri nullo patimur modo, sed optimo ordini in nostris temporibus et hanc partem tradimus et toto postero transmittimus saeculo, cum oportet prius animos et postea linguas fieri eruditos.* Das Leben in der reichen Stadt war als locker verrufen, Libanius nennt sie IV 116 *ἡ τέρπειν πεφυκυῖα Βηρυτός,* und Eusebius rechnet es dem Apphianus als besonderes Lob an, daß er selbst in Berytus nicht durch die Studenten verdorben wäre. (De martyr. 912) *κατὰ τὴν Βηρυτὸν διατρίψας παράδοξον καὶ εἰπεῖν ὡς ἐν τοιαύτῃ πόλει τῶν νεωτερικῶν ἐπιθυμιῶν ὑπεράνω γενόμενος μηδ' ὑπὸ τῆς τῶν νέων ἑταιρίας διαφθαρεὶς τὸν τρόπον.* Es ist selbstverständlich, daß in Berytus außer der Rechtsschule auch grammatische und rhetorische Schulen bestanden. Eusebius berichtet von Pamphilus, daß er dort den ersten Unterricht erhalten habe. (De martyr. 1539) *ὡρμᾶτο μὲν οὖν ἐκ τῆς Βηρυτίων πόλεως ἔνθα τὴν πρώτην ἡλικίαν τοῖς αὐτόθεν ἐτέθραπτο παιδευτηρίοις.* Libanius dachte einmal daran, dorthin überzusiedeln (Epp. 10): *ἐγὼ ἐρασθῆναι ὁμολογῶ Βηρυτοῦ μὲν διὰ πολλά* (358). Prokopius wurde wiederholt aufgefordert, nach Berytus zu kommen (Epp. 128). An einen Sophisten Hermias, der dort angestellt war, schreibt er ablehnend (Epp. 129): *τῇ δὲ Βηρυτίων συνήδομαι πόλει, εἰ τοιοῦτον ἔχει προβεβλημένον ὡς ἀρετῆς καὶ λόγων ποιεῖσθαι φροντίδα καὶ ταῦτα τοῦ καιροῦ τὴν ἐναντίαν ἐλαύνοντος. ἀλλ' ὄναιο καὶ σὺ σαυτοῦ καὶ τῆς προνοίας ἡ πόλις, ἐμοὶ δὲ βαρὺ πατρίδος ὑπερορᾶν ἐξ ὑμῶν λαβόντα παράδειγμα.* Zu Anfang des VI. Jahrh. wurde die schöne Stadt durch ein Erdbeben zerstört, wobei viele Einwohner und Studierende umkamen. Bis zum Wiederaufbau wurde die juristische Schule nach Sidon verlegt. (Agathias S. 204) *Βηρυτὸς γοῦν ἡ καλλίστη τὸ Φοινίκων τέως ἐγκαλλώπισμα τότε δὴ ἀπηγλαΐσθη ἅπασα καὶ κατέρριπτο τὰ κλεινὰ καὶ περιλάλητα τῆς οἰκοδομίας δαιδάλματα, ὡς μηδὲν ὁτιοῦν σχεδόν που λειφθῆναι ἢ μόνα τῆς κατασκευῆς τὰ ἐδάφη. πολὺς μὲν ὅμιλος ἰθαγενῶν τε καὶ ἐνδαπίων ἀνδρῶν ἀπολώλασιν, ὑποπεπιεσμένοι τῷ ἄχθει, πολλοὶ δὲ νέοι ἐπήλυδες εὐπατρίδαι τε καὶ παιδείας ἄριστα ἔχοντες, οἳ δὴ παρῆσαν τοὺς Ῥωμαίων αὐτοῦ ἀναλεξόμενοι νόμους. τοῦτο γὰρ πάτριον τῇ πόλει καὶ ὥσπερ γέρας τι μέγιστον τὰ*

τοιᾷδε αὐτῇ ἀνεῖναι διδασκαλείᾳ. Im Jahre 533 verbot Justinian den juristischen Unterricht in allen anderen Städten außer Berytus, Konstantinopel und Rom. (Dig. pro. 7) *haec autem tria volumina a nobis composita tradi eis tam in regiis urbibus quam in Berytensium pulcherrima civitate, quam et legum nutricem bene quis appellet, tantummodo volumus, quod iam et a retro principibus constitutum est et non in aliis locis, quae a maioribus tale non meruerint privilegium, quia audivimus etiam in Alexandrina splendidissima civitate et in Caesariensium et in aliis quosdam imperitos homines devagare et doctrinam discipulis adulterinam tradere. quos sub hac interminatione ab hoc conamine repellimus ut si ausi fuerint in posterum hoc perpatrare et extra urbes regias et Berytensium metropolin hoc facere, denarum librarum auri poena plectantur et reiciantur ab ea civitate, in qua non leges docent, sed in leges committunt.* Auffallend ist es, daß trotz dieses Verbotes noch 554 Agathias in Alexandria Jura studieren konnte. Entweder ist das Gesetz nicht ausgeführt worden, oder es liegt der Nachdruck auf den Worten *imperitos homines,* so daß die Lehrer von jetzt an ihre Befähigung nachweisen und die Erlaubnis einholen mußten. Von Wichtigkeit ist auch die Bestimmung, daß die Juristen am Schluß ihrer Studien ein Zeugnis erhalten sollten, nicht von allen Lehrern, sondern nur von einem, also dem letzten. (Basilica VIII 1, 26) *οὐχ ὅλοι οἱ ὄντες ἀντικήνσωρες ἐν τῇ πόλει, ἀλλὰ μόνος ὁ διδάσκαλος αὐτοῦ γεγονώς* (Krüger S. 348).

II

Alexandria war an Grammatikern und Dichtern so reich, daß von dort aus fast alle Städte mit Lehrern versorgt wurden. Viele führten auch ein Wanderleben, trugen überall ihre Dichtungen vor und suchten einen reichen und einflußreichen Gönner. Dem IV. Jahrh. gehört an Andronikus aus Hermupolis (Ammianus XIX, 12, 11). Er hat auch Dramen geschrieben (Photius Cod. 279): *καὶ οὗτος δὲ δραμάτων ἐστὶ ποιητὴς διαφόροις μέτροις τοὺς λόγους ἐντείνων.* Einen solchen Dichter, der in Konstantinopel auftrat, erwähnt auch Themistius (Or. 29): *εἰ μέν τις οἷός τέ ἐστι ξυντιθέναι τραγῳδίαν καὶ ἔπη καὶ διθυράμβους ὥσπερ ἔναγχος ἐπιδημήσας Αἰγύπτιός τις νεανίσκος.* Dem Dorotheos gab Libanius (365) ein Empfehlungsschreiben an den Rat von Ankyra mit (Epp. 1079): *αὕτη δὲ ἡ δόξα καὶ Δωρόθεον ὑμῖν τὸν ποιητὴν ἤγαγεν, ἄνθρωπον ᾄδοντα μὲν οὐκ ἄνευ Μουσῶν, πολλὴν δὲ ἰδόντα γῆν καὶ θάλατταν, πανταχοῦ δὲ δείξαντα τὴν μανίαν, ἐπαινέσαντα μὲν τοὺς δόντας, τοὺς δὲ οὐ δόντας οὐ μεμψάμενον.* Eudaimon aus Pelusium war Lehrer in Elusa, Konstantinopel und Alexandria (Seeck S. 131). Harpokration wurde aus Antiochia nach Konstantinopel berufen. Libanius bedauert seinen Verlust und fürchtet für seine Gesundheit im kalten Thrakien. (Epp. 367) *Ἁρποκρατίων γὰρ οὑτοσὶ καὶ ποιητὴς ἀγαθὸς καὶ παιδευτὴς ἀμείνων, δεινὸς μὲν ἐνθεῖναι τὰ τῶν παλαιῶν νέοις, δεινὸς δὲ ἐκείνοις παρισωθῆναι.* (Epp. 371) *σῶμα δὲ Αἰγύπτιον παραδιδοὺς Θρᾳκίοις πνεύμασιν ὅρα τί δράσεις.* Ammonius und Helladius waren bis 391 Lehrer in Alexandria, dann in Konstantinopel (Socrates V 16). Theodosius, den Synesius (Epp. 4) einen *θαυμάσιος γραμματικός* nennt, ist vermutlich der

Verfasser der Deklinations- und Konjugationsregeln, zu denen um 600 Georgios Choiroboskos einen ausführlichen Kommentar schrieb. Später wurden sie in die Form eines Katechismus gebracht von Moschopoulos. Ammonianus, der Bruder des Philosophen Syrianus, pflegte seine Schüler durch Vorführung eines klugen Esels zu erfreuen. (Suidas s. v.) *ὁ δὲ ἠγάπα τὴν ἐπὶ ποιητῶν ἐξηγήσει καὶ διορθώσει τῆς Ἑλληνικῆς λέξεως καθημένην τέχνην. οὗτος ἦν Ἀμμωνιανός, ᾧ κεκτῆσθαι συμβέβληκε ὄνον σοφίας ἀκροατήν, ὅν φασιν ἀκροώμενον πολλάκις τῶν ποιητικῶν μαθημάτων τροφῆς ἀμελεῖν καίτοι καὶ ἐκ παρασκευῆς καὶ λιμώττειν ἠναγκασμένον. οὕτως ὤφθη φιλομαθίας ποιητικῆς ἁλοὺς ὁ ὄνος.* Von Bedeutung soll Orion, der Lehrer des Philosophen Proklus, gewesen sein. (Marinus c. 8) *ἐφοίτησε δὲ καὶ εἰς γραμματικοῦ Ὠρίονος, ὃς ἦν μετρίως τὰ τῆς τέχνης ἐπεσκεμμένος οὕτως ὥστε καὶ συγγράμματα ἑαυτοῦ ἴδια ἐκπονῆσαι καὶ τοῖς μεθ' ἑαυτὸν χρήσιμα καταλιπεῖν.* Er lebte später in Konstantinopel, wie auch Hyperechios, der vom Kaiser Leo verbannt wurde. Horapollon aus Panopolis, dessen bedeutendster Schüler Timotheus aus Gaza war, und Harpokras kamen bei dem Aufstande des Illus in Lebensgefahr. Pamprepius, der auch in Athen und Konstantinopel Lehrer war, wurde 488 getötet. (Suidas s. v.) *Αἰγύπτιος δὲ ἦν καὶ τὴν ποιητικὴν ἐν τῇ πατρίδι ἀσκήσας εἶτα Ἀθήναζε παρεγένετο. οἱ δὲ Ἀθηναῖοι γραμματικὸν αὐτὸν ἐποιήσαντο καὶ ἐπὶ νέοις διδάσκαλον ἐποίησαν. ποιητὴς δὲ ὢν καὶ πρὸς ποίησιν εὐφυὴς περὶ δ' οὖν τὴν ἄλλην προπαιδείαν οὕτω διεπονεῖτο καὶ ἐς τοσοῦτον διεγυμνάζετο, ὥστε ἐν ὀλίγῳ χρόνῳ λογιμώτατος εἶναι ἔδοξεν.* In den Briefen des Prokopius werden erwähnt Stephanus (Epp. 18), später in Antiochia, und Pankratius (Epp. 31. 131). Über die rhetorische Kunst der Ägypter fällt Eunapius (S. 493) ein abfälliges Urteil, aber auch er hebt ihre Begabung für Poesie hervor: *κατὰ ῥητορικὴν ἐξαρκεῖ τοσοῦτον εἰπεῖν ὅτι ἦν Αἰγύπτιος. τὸ δὲ ἔθνος ἐπὶ ποιητικῇ μὲν σφόδρα μαίνονται, ὁ δὲ σπουδαῖος Ἑρμῆς αὐτῶν ἀποκεχώρηκεν.* Wir kennen nur wenige alexandrinische Sophisten, und diese waren meist Ausländer. Ein Athanasius wird in einem Scholion genannt (Seitz S. 27) als Kommentator des Aelius Aristides. Marinus nennt Leonas aus Isaurien, den Lehrer des Proklus (c. 8): *Λεωνᾶς γοῦν ὁ σοφιστὴς Ἴσαυρος οἶμαι τὸ γένος καὶ εὐδοκιμῶν ἐν τῷ πλήθει τῶν ἐν Ἀλεξανδρείᾳ ὁμοτέχνων.* Er ging bald nach Konstantinopel. Von Damaskius wird genannt Theon, der Sohn des Sophisten Ekdikius: *ἦν δὲ οὗτος ὁ Θέων οὐ μάλα ἀγχίνους οὐδὲ ὀξύς, φιλομαθὴς δὲ καὶ φιλόπονος εἰς ὑπερβολήν. ταῦτά τοι καὶ ἐγεγόνει πολυμαθέστατος ἐν ὀλίγῳ χρόνῳ πολλὴν ἀρχαίαν ἱστορίαν, πολλὴν δὲ νέαν περιβαλόμενος. διὸ καὶ ποιητῶν καὶ ῥητόρων ἐμπειρότατός τε καὶ μνημονικώτατος γέγονε καὶ τεχνικῆς ἀκριβείας ἑκατέρων εἰς ἄκρον ἥκειν ἐδόκει· γράφειν δὲ μέτρα ἢ λόγους καίτοι λίαν ἐρῶν ἀδύνατος ἦν.* Seine Schüler waren Zosimus von Gaza und die Neuplatoniker Isidorus und Damaskius. Severianus aus Damaskus hatte in Alexandria Grammatik, Rhetorik und Jura studiert und wollte zu Proklus nach Athen reisen. Auf Wunsch des Vaters schlug er die Beamtenlaufbahn ein, lebte aber später in Alexandria als Sophist. Damaskius und sein Bruder Julian hörten bei ihm Vorlesungen über Isokrates und Kallimachus. (Suidas s. v.) *ἐμοὶ δὲ καὶ ἐξη-*

γεῖτο λόγους Ἰσοκρατείους τοὺς μείζους καὶ πολιτικωτέρους οὐ τὸν τεχνικὸν καὶ σοφιστικὸν ἀλλὰ τὸν ἔμφρονα καὶ φιλόσοφον τρόπον. ὅτε καὶ εἶδον ἄνθρωπον εὔρουν τε ἅμα καὶ ἀμφιλαφῆ τὴν διάνοιαν πρὸς τὰς πολιτικὰς ἐξηγήσεις ἔτι δὲ κριτὴν ἄριστον ὄντα τῶν λεγομένων. καὶ ἐπιστέλλειν δεινὸς ἦν καὶ ἔμφρων ὡς ἔστι μαθεῖν ἐντυχόντα τοῖς τοῦ ἀνδρὸς ἐπιστολαῖς (480). Ferner Severus, der 470 in Rom das Konsulat bekleidet und sich dann nach Alexandria zurückgezogen hatte: *εἴπερ δέ τις ἕτερος ἱκανὸς ἦν ἐπαγαγέσθαι τοὺς ἐπὶ παιδείᾳ διενεγκόντας ὡς αὐτὸν ἰέναι πολλάκις.* Der Neuplatoniker Damaskius hatte Rhetorik bei Theon studiert und war selbst neun Jahre als Sophist tätig: *ὁ δὲ Δαμάσκιος τήν τε ῥητορεύουσαν τέχνην ὑπὸ Θέωνι τρία ἔτη ὅλα διεπόνησε καὶ προὔστη διατριβῶν ῥητορικῶν ἐπὶ ἔτη ἐννέα.* In den Briefen des Prokopius werden genannt Agapetus und Hieronymus aus Elusa (Epp. 112. 111. 62). Von den Mathematikern gehören dieser Zeit an Pappus, Diophantus, Paulus, Hephaestion, Theon, Heron, der Lehrer des Proklus. Einen Philosophen Ptolemaeus nennt Libanius (III 315); er wurde von Optatus gefoltert, was eine allgemeine Flucht der Philosophen zur Folge hatte: *οἷς δ' ἐν λόγοις ὁ βίος, καθ' οὓς ἄν τις τῆς θείας ἅψαιτο φιλοσοφίας, δρασμὸς ὑπὲρ τοὺς Αἰγυπτίους. καὶ οἱ τὰς δαιμονίους τε καὶ μακαρίους ποιούσας μαθήσεις παραδιδόντες. ᾧ μάλιστα νικᾷ τὰς ἄλλας ἡ Ἀλεξάνδρου πόλις ᾤχοντο συγκαλυπτόμενοι ταῦτα τοῦ παραδείγματος πείθοντος καὶ οἱ νέοι τῆς ἡγεμονίας ἐπόθουν* (384). Die Neuplatoniker Hypatia, Hierokles, Theosebius, Olympiodorus (der Aristoteliker), Hermias, Ammonius, Isidorus, Damaskius, Simplicius, Asklepius, Olympiodorus sind ausführlich von Zeller (III 2 S. 801) behandelt. Daß eine Frau als philosophische Lehrerin auftreten konnte, erklärt sich daraus, daß die Neuplatoniker die Mädchen in derselben Weise unterrichteten wie die Knaben. So hat Damaskius seine Biographie des Isidorus einer Theodora gewidmet, die zusammen mit ihren Schwestern seine und des Isidorus Schülerin gewesen war. (Photius Cod. 181) *Θεοδώρᾳ τινὶ τὸ σύνταγμα προσπεφώνηκεν, Ἕλληνα μὲν καὶ αὐτῇ θρησκείαν τιμώσῃ, μαθημάτων δὲ τῶν τε κατὰ φιλοσοφίαν καὶ ὅσα περὶ ποιητάς τε καὶ γραμματικὴν στρέφεται ἐμπειρίαν οὐκ ἀπείρως ἐχούσῃ, ἀλλά γε καὶ πρὸς γεωμετρικήν τε καὶ ἀριθμητικὴν ἀνηγμένῃ θεωρίαν, αὐτοῦ τε Δαμασκίου καὶ Ἰσιδώρου τὴν διδασκαλίαν αὐτῇ τε καὶ ταῖς νεωτέραις ἀδελφαῖς κατὰ διαφόρους χρόνους πεποιημένων.* Auch der Aristoteliker Olympiodorus hatte eine philosophisch gebildete Tochter. (Marinus c. 9) *θυγάτριον ἔχοντα ἠγμένον καὶ αὐτὸ φιλοσόφως.* Über den Unterricht der Neuplatoniker habe ich schon in dieser Zeitschrift (1908 Heft 9) gesprochen, ich beschränke mich daher hier auf den grammatischen und rhetorischen Unterricht. Synesius hat seine pädagogischen Ansichten in zwei Schriften entwickelt. In den *Αἰγύπτιοι λόγοι* gibt er eine Charakteristik des guten und des bösen Knaben. Der gute liebt von klein auf die Fabeln: *ὁ γὰρ μῦθος φιλοσόφημα παίδων ἐστί,* und war sehr lernbegierig: *ὥσπερ ἀμέλει ποιοῦσιν αἱ φύσεις αἱ μεγάλα ὑπισχνούμεναι.* Er war schon als Knabe gesetzt wie ein Mann, hörte bescheiden zu, redete nur, wenn er gefragt wurde, machte höflich älteren Leuten Platz. Der böse verabscheute alles Lernen als Sklaverei, schlug die Türen krachend zu, warf mit Steinen nach

Tieren und Menschen, freute sich, wenn er Schmerz bereitet hatte, schlief, aß und trank unmäßig, verspottete nicht nur seine Altersgenossen, sondern auch ältere Leute. Von seinem Sohn, dessen Geburt er noch erwartet, setzt Synesius als selbstverständlich voraus, daß er nicht nur begabt und lernbegierig sein werde, sondern ein Philosoph werden würde, wie der Vater. Er entwirft daher für ihn einen Studienplan in seinem Dion. Er wünscht, daß sein Sohn die grammatische und rhetorische Schule durchmache und alle bedeutenden Werke der Literatur kennen lerne. Nur unbegabte Menschen verachten diese Bildung: *οἱ δὲ ἀστεμφεῖς οὗτοι καὶ ὑπερόπται ῥητορικῆς καὶ ποιήσεως οὔ μοι δοκοῦσιν οὐδὲ ἑκόντες εἶναι τοιοῦτοι, πενίᾳ δὲ φύσεως μηδὲ τὰ σμικρὰ ἱκανοὶ ἀδυνατούσης τῆς γλώττης ἐξερμηνεῦσαι τὴν γνώμην.* Es gibt für einen begabten Menschen kein größeres Glück, als sich mit Poesie und Rhetorik zu beschäftigen: *τί δὲ ἂν εἴη πρὸ τῆς ἐν λόγοις τε καὶ περὶ λόγους διατριβῆς; τίς ἡδονὴ καθαρωτέρα; καὶ τὸ λέξιν καθῆραί τε καὶ ἀποσμιλεῦσαι καὶ τὸ κεφάλαιον ἐξευρεῖν τε καὶ τάξαι καὶ ἑτέρου τάξαντος αὐτὸν ἐπιγνῶναι πῶς ταῦτα καὶ ἀσπούδαστα παίγνια; ἐγὼ δὲ χάριν οἶδα καὶ ποιηταῖς δεξιοῖς καὶ ῥήτορσιν ἀγαθοῖς καὶ ὅστις ἱστορίαν τινὰ κατεβάλετο λόγου ἀξίως.* Für Kinder gibt es gar nichts Besseres: *παῖδάς τε παραλαβόντες ἡμᾶς ἐτιθηνήσαντο καὶ ἀσθενεῖς ὄντας ἔτι τὴν γνώμην ἐνοσοκόμησαν τοῖς ὠφελίμοις ἐγκαταμιγνύντες ἡδύσματα.* Den Schluß der Ausbildung muß natürlich die Philosophie machen, sie muß aber nicht zu unfruchtbarem Grübeln erziehen, sondern zu reger Teilnahme am praktischen Leben. Als seine eigenen Führer in der Philosophie nennt er Aristoteles und Platon (Or. I 18). Die Kenntnis der Mathematik und der Astronomie hält er für unentbehrlich und gedenkt dankbar seiner Lehrerin Hypatia, die ihn in diese Wissenschaften eingeführt hatte: *ὅσα μοι συνευπόρησεν ἡ σεβασμιωτάτη διδάσκαλος.* Er hat auch später sich viel mit Hipparch und Ptolemaeus beschäftigt und selbst astronomische Beobachtungen angestellt. (Epp. 101) *δοκῶ δέ μοι καὶ τοὺς ἀστέρας εὐμενῶς ἐνατενίζειν ἐν ἠπείρῳ πολλῇ, μόνον ὁρῶσι θεωρὸν αὐτῶν σὺν ἐπιστήμῃ γενόμενον.* Er hat auch an den Kaiser Arkadius die Bitte gerichtet, sein Interesse dem wissenschaftlichen Unterricht zuzuwenden (Or. I 76). Synesius ließ seine Söhne und seinen Neffen Dioskorius durch einen Hauslehrer Hesychius unterrichten (Epp. 53): *τὸ δὲ ἀπαγγεῖλαί σοι περὶ τοῦ υἱοῦ Διοσκορίου τοῦτο μὲν ὡς ὑγιαίνει τοῦτο δὲ ὡς ἀναγινώσκει καὶ πρόσκειται τοῖς βιβλίοις τοῦτο τῆς ἐπιστολῆς αὐτῆς ὑπαρχέτω τιμή. ἡμεῖς δὲ αὐτῷ συμμορίαν ἀδελφῶν παρεσχόμεθα προσθέντες Ἡσυχίῳ ζεῦγος ἀδελφῶν ἀρρένων.* An den Sophisten Troilus in Konstantinopel berichtet er (Epp. 111), sein Neffe lerne täglich 50 Homerverse, die er ohne Stocken aufsage: *πυνθάνῃ περὶ Διοσκορίου, πόσους ἀπαγγέλλει στίχους ἑκάστης ἡμέρας· πεντήκοντα. τούτους ἀποδίδωσι οὐ προσπταίων οὐ διλογῶν, οὐκ ἐφιστάμενος ἐφ' ᾧ τὴν ἀνάμνησιν ἀθροῖσαι σὺν χρόνῳ, ἀλλ' ἐπειδὰν ἄρξηται λέγειν, κατατείνει συνεχῶς καὶ ἡ σιωπὴ τέλος ἐστὶ τῆς ἀπαγγελίας.* Unter den in Oxyrynchos gefundenen Papyri befindet sich der Brief einer Mutter an ihren Sohn Ptolemaeus. Dieser besucht unter der Aufsicht eines Pädagogen die Schule eines Grammatikers, der plötzlich verreisen mußte. Die Mutter ermahnt ihn, sich mit Hilfe des Pädagogen einen neuen

Lehrer zu suchen und die Homerstudien nicht zu unterbrechen, die bis zum VI. Buch fortgeschritten sind. (O—P VI 295) *μὴ ὄκνι μοι γράφειν καὶ περὶ ὧν ἐὰν χρείαν ἔχῃς. ἐντεῦθεν ἐλοιπήθην ἐπιγνοῦσα παρὰ τῆς θυγατρὸς τοῦ καθηγητοῦ ἡμῶν Διογένους καταπεπλευκέναι αὐτόν. ἡμερίμνουν γὰρ περὶ αὐτοῦ εἰδυῖα ὅτι κατὰ δύναμιν μέλλει σοι προσέχειν. ἐμέλησε δέ μοι πέμψαι καὶ πυθέσθαι περὶ τῆς ὑγίας καὶ ἐπιγνῶναι τί ἀναγεινώσκεις. καὶ ἔλεγεν τὸ ζῆτα, ἐμαρτύρει δὲ πολλὰ περὶ τοῦ παιδαγωγοῦ σου. ὥστε οὖν, τέκνον, μελησάτω σοί τε καὶ τῷ παιδαγωγῷ σου καθήκοντι καθηγητῇ σε παραβάλλειν.* Ermahnungen zu gutem Betragen und Fleiß enthält auch der Brief eines Cornelius an seinen Sohn. (O—P III 264) *ὅρα μηδὲ τινὶ ἀνθρώπων ἐν τῇ οἰκίᾳ προσκρούσῃς, ἀλλὰ τοῖς βιβλίοις σου αὐτὸ μόνον πρόσεχε φιλολογῶν καὶ ἀπ' αὐτῶν ὄνησιν ἕξεις.* In einer Liste von Schauspielern, die an einem Feste in Oxyrynchos im II. Jahrh. auftraten, wird auch ein Homerrezitator erwähnt, der für seine Tätigkeit 448 Drachmen erhielt (O—P III 255). Außer Homer scheint in Alexandria auch Kallimachus noch beliebt und bekannt gewesen zu sein. Proklus nennt ihn neben Kallinus, Mimnermus und Philetas als den bedeutendsten Vertreter der Elegie (in dem Auszuge bei Photius Cod. 237). Prokopius schreibt an Stephanus (Epp. 18): *σὺ δέ μοι δοκεῖς τὸν Θησέως ἐκεῖνον ἐζηλωκέναι καὶ ταῦτα τοῖς παισὶ καθηγούμενος 'νύμφιε Δημοφόων, ἄδικε ξένε'.* Aus der Überschätzung erklärt sich wohl auch der Spott und Hohn, mit dem Severianus ihn zu behandeln pflegte: *τὸν δὲ Καλλίμαχον εἰς χεῖρας λαβὼν οὐκ ἔστιν ὅτε οὐ κατέσκωπτε τὸν Λίβυν ποιητήν. ἀνιώμενος δὲ ἐπὶ μᾶλλον ἤδη πολλαχοῦ καὶ τῷ βιβλίῳ προσέπτυεν* (Suidas s. v.). Ferner las man und lernte auch zum Teil auswendig Tragödien und Komödien. Choricius (De mimis) findet nichts dabei, daß die Kinder beim Grammatiker vom Ehebruch hörten, wenn sie sich mit Helena, Klytaemnestra, Pasiphae, Tereus, Oedipus, Ares beschäftigten. Selbst die Unsittlichkeiten der Komödie hätten noch keinen Vater veranlaßt, den Grammatiker zu bitten, solche Stücke mit seinem Sohne nicht zu lesen: *εἶτα μειράκια ἀπαγγέλλειν ἐκεῖνα παρασκευάζομεν καὶ τοσαύτην ποιούμεθα τούτου σπουδὴν ὡς τὸν ἀμελοῦντα σωφρονίζειν πληγαῖς. καὶ δράματα κωμικὰ παρασκευάζουσιν ἀπαγγέλλειν οὐδὲ γραμματικὸν ᾔτησε πώποτε μειρακίου πατὴρ τὰ μὲν ἄλλα δράματα παιδὶ παραδοῦναι, ἐν οἷς δέ τι τοιοῦτόν ἐστι παραλιπεῖν.* Das ist um so bemerkenswerter, als Choricius Christ war. Daß die Grammatiker mit ihren Schülern auch Prosaschriftsteller lasen, zeigt der in Oxyrynchos gefundene Kommentar zum zweiten Buch des Thukydides (O—P VI). Der Kommentar enthält am Anfang eine ausführliche Verteidigung des Thukydides gegen Vorwürfe, die Dionysius von Halikarnaß gegen ihn erhoben hatte. Zum größten Teil besteht er aus grammatischen Erläuterungen. Ungewöhnliche Worte und Wendungen werden durch die allgemein gebräuchlichen erklärt: *σῖτον ἐσήγαγον — σῖτον ἐσήνεγκαν. διαλύεσθαι — διακρίνεσθαι, χωρίζεσθαι.* Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß *ἦσαν* zweisilbig zu lesen ist, Geschlecht und Numerus der Substantiva werden festgestellt. *σκότῳ ἀνωμάλως χρῆται, ἐνίοτε ὡς ἀρσενικῷ ἐνίοτε ὡς οὐδετέρῳ. ἐς Πλάταιαν — ἡ πόλις ἑνικῶς λέγεται. καὶ Ὅμηρος οἵ τε Πλάταιαν ἔχον.* Ferner wird auf Verbal-

formen wie *ἐπαινέσομαι* als attische Eigentümlichkeit aufmerksam gemacht: *ἐπαινέσεσθαι αὐτὸ τοῦ ἐπαινέσειν· σύνηθες τοῖς Ἀττικοῖς.* Orte werden geographisch bestimmt, Feste besprochen, sachliche Erläuterungen gegeben: *στύρακι ἀκοντίου — τῷ σαυρωτῆρι καλουμένῳ. ἔστι δὲ τὸ ἔσχατον τοῦ δόρατος.* Bei Stellen, die dem Verständnis Schwierigkeiten bereiten, wird eine ausführliche Paraphrase gegeben wie II 4, 2: *ἐμπείρους δὲ ἔχοντες τοὺς διώκοντας τοῦ μὴ ἐκφεύγειν ὥστε διεφθείροντο πολλοὶ — ἤτοι οὕτως ῥητέον, ἐμπείρους δ' ἔχοντες τοὺς διώκοντας εἰς τὸ μὴ ἐκφεύγειν διεφθείροντο οἱ πολλοὶ ὥστε παρέλκεσθαι τὸ ὥστε ἢ τὸ ἄρθρον πλεονάσει τὸ τοῦ ἐμπείρους δ' ἔχοντες τοὺς διώκοντας ὥστε μὴ ἐκφεύγειν διεφθείροντο πολλοί.* Wertvoll ist für uns besonders die Paraphrase der Leichenrede des Perikles. Das Ziel des rhetorischen Unterrichts ist noch immer, attisch zu reden und zu schreiben. Von dem Unterrichte des Prokopius sagt Choricius (S. 5): *οὐ λέξις αὐτὸν ἀλλοτρία ἐλάνθανεν τῆς ἀττικῆς, οὐ νόημα πόρρω πλανώμενον τοῦ σκοποῦ, οὐ συλλαβή τις ἐπιβουλεύουσα τῷ ῥυθμῷ, οὐ συνθήκη τὴν ἐναντίαν ἔχουσα τάξιν τῆς εὐφραινούσης τὰ ὦτα.* Seine eigenen *ἐπιδείξεις* fanden stets großen Beifall: *ἡνίκα τὰς οἰκείας γονὰς εἰς θέατρον ἤρχετο φέρων, ἐποίει δὲ τοῦτο πολλάκις εἰς ἔρωτα λόγων ἐγείρων τοὺς νέους, πᾶσαν ἐξέπληττε ἀκοήν.* Es wurde viel auswendig gelernt. So soll nach dem Bericht des Damaskius der Sophist Eunoios in Emesa seine Schüler Sallustius und Nonnus veranlaßt haben, den Demosthenes auswendig zu lernen, und einen anderen den Thukydides, und zwar sechsmal: *τοὺς μὲν γὰρ τοῦ Δημοσθένους λόγους ὁμοῦ πάντας ἐξέμαθε. Μάρκελλον ἑταῖρον τοῦ Εὐνοίου καὶ τοῦτον ἐκμαθόντα τὰ ὀκτὼ βιβλία τῆς Θουκυδίδου ἱστορίας, Νόννον δέ φασι ἐκμαθόντα ἑξάκις ὅλον τὸν Δημοσθένη.* Auch Isokrates ist sehr beliebt. (Isidorus IV 162) *Ἰσοκράτης ὁ ἄνω καὶ κάτω παρὰ σοῦ θαυμαζόμενος.* Damaskius hörte bei Severianus eine Vorlesung über die politischen Reden des Isokrates. Für das Fortbestehen der *προγυμνάσματα* liefert den Beweis ein in Oxyrynchos gefundenes Bruchstück einer *διήγησις* (O—P I 124): *Ἄδραστος ὁ τοῦ Ἄργους βασιλεὺς γήμας ἐκ τῶν ὁμοίων ἔσχεν θυγατέρας δύο Δηιπύλην καὶ Αἰγιαλίαν, αἵτινες οὐκ ἄμορφοι τυγχάνουσαι περὶ τὸν γάμον ἐδυστύχουν μηδενὸς αὐτὰς μνωμένου. πέμψας τοιγαροῦν ὁ Ἄδραστος ἐς Δελφοὺς ἐπυνθάνετο τὴν αἰτίαν.* Besonderer Beliebtheit erfreute sich die *μελέτη*, worüber Synesius spottet (*Περὶ ἐνυπνίων* S. 368): *ὡς οὐκ ἐν καιρῷ μοι δοκοῦσιν ἐμμελετᾶν τὴν δεινότητα Μιλτιάδῃ καὶ Κίμωνι καί τισι καὶ ἀνωνύμοις καὶ πλουσίῳ καὶ πένητι τὰ ἐκ πολιτείας ἐχθροῖς, ὑπὲρ ὧν ἐγὼ καὶ πρεσβύτας ἀνθρώπους εἶδον ἐν θεάτρῳ ξυγομαχοῦντες. καίτοι γε ἤστην ἐπὶ φιλοσοφίᾳ μάλα σεμνὼ καὶ εἱλκέτην ἑκάτερος αὐτοῖν ὡς εἰκάσαι τάλαντα πώγωνος. ἀλλ' οὐδὲν αὐτοὺς ἐκώλυσεν ἡ σεμνότης λοιδορεῖσθαί τε καὶ ἀποτάδην ὑπὲρ ἀνδρῶν, ὡς ἐγὼ τότε ᾤμην, ἐπιτηδείων, ὡς δὲ ἔφασαν οἱ μεταδιδάξαντες οὔτε ὄντων οὔτε γενομένων ποτὲ μὴ ὅτι ἐπιτηδείων, ἀλλ' οὐδὲ τὴν ἀρχὴν ἐν τῇ φύσει. ποῦ γὰρ εἴη καὶ πολιτεία τοιαύτη γέρας ἀριστεῖ διδοῦσα κτεῖναι πολίτην ἀντιπολιτευόμενον; καίτοι γε ὅστις ἐνενηκοντούτης ὢν πλάσμα ἀγωνίζεται, εἰς ποῖον καιρὸν ἀνατίθεται τὴν τῶν λόγων ἀλήθειαν; ὅλως δὲ οὐδὲ ἐπαίειν μοι δοκοῦσι τοῦ τῆς μελέτης ὀνόματος, ὅτι φησί, δι' ἄλλο σπουδάζεσθαι οὐδὲ τὴν παρασκευὴν τέλος ἥγηνται

καὶ τὴν ὁδὸν ὡς ἐφ' ὃ δεῖ βαδίζειν ἠγάπησαν. τὴν γὰρ μελέτην ἀγῶνα πεποίηνται ὥσπερ εἴ τις ἐν παλαίστρᾳ χειρονομήσας ἀξιώσει παγκράτιον ἐν Ὀλυμπίᾳ κηρύττεσθαι. Aeneas erinnert (Epp. 15) einen Freund an einen solchen Wettkampf in Alexandria, wobei der eine die Aufgabe hatte, zu beweisen, daß Nireus der schönste Mann im Heere vor Troja gewesen sei, und der andere, daß diese Ehre dem Thersites zukomme. Dabei siegte der Vertreter des Thersites. Auch Prokopius siegte in einem solchen Wettkampf in Alexandria. Ein Meister der *μελέτη* war Choricius; wir haben noch eine Anzahl dieser Reden, die er jährlich am Majumafeste vor einer großen Versammlung zu halten pflegte. (Philologus 54) *ἀλλ' ἐπεὶ ὁ χρόνος περιφερόμενος ἥκει ἡμῖν εἰς τὴν ἐγκύκλιον εὐωχίαν, φέρε ἴδω εἴ που δυναίμην ἁβρότερον ὑμᾶς ἑστιᾶσθαι. λίχνοι γάρ ἐστε τῶν λόγων καὶ ἄπληστοι.* (4) *οἴεσθε, ἔφην, ἡμᾶς χρυσοχοήσοντας τὸ λεγόμενον εἰσιέναι, ἀλλὰ μὴ λόγον ἐπιδειξομένους ἀνδράσι δεινοῖς ἀκροᾶσθαι; ἢ οὐκ ἴστε ὅτι φοιτῶντές τε ἅμα καὶ ἴχνη πατοῦντες τοὺς ἐν τῷ ἄστει ἀνθρώπους ὅσους ἂν θηράσωμεν ἐπιστήμονας λόγων εἰς ἕνα χῶρον ἀγείραντες οὕτω τὸ ἔργον δημοσιεύσομεν, ὥστε οὐδὲν ἔλασσων ἀγωνιζομένῳ μοι κίνδυνος ἢ Λεσβίῳ Τερπάνδρῳ;* Nach der Rede pflegte Choricius in feierlichem Zuge von den Schülern und anderen Zuhörern nach seinem Hause begleitet zu werden. (Arch. Jahrb. IX 168) *ἡγοῦντο δὲ ὡς νενόμισται οἱ νέοι βοῶντες — ὁ χορὸς ἀπῄει τῶν νέων καὶ ὅσος ἕπεται ὄχλος τοῖς νέοις.* Wenn ein Schüler eine *ἐπίδειξις* hielt, so fiel an diesem Tage der Unterricht aus, und der Lehrer erhielt ein Goldstück: *σύγγραμμα νέον πεπληρωκότας μιᾶς ἡμέρας ἀνάπαυλαν αὐτῷ τε διδόναι τῷ νέῳ καὶ τοῖς ἐκ τῆς αὐτῆς ὁρμωμένοις παλαίστρας καὶ σεμνῇ τὴν ἡμέραν ἀμέλει καλοῦμεν ἐπωνυμίᾳ. ἐφ' ᾧ τὸν παιδευτὴν χρυσοῦν ἕνα λαμβάνειν νενομοθέτηται.* In Gaza war es Sitte, daß die Schüler die öffentlichen Schauspiele besuchten, aber nicht die Lehrer. (De mimis) *οὐ τὸ θέαμα φεύγων, ἀλλὰ νόμον φυλάσσων ὃν ἔθηκεν ἡ συνήθεια τοῖς τῇδε παιδεύειν ἐπιχειροῦσιν.* Sonst war es in Phönikien allgemein Sitte, und es wurde sogar den Lehrern ein Vorwurf daraus gemacht, wenn sie sich nicht dabei sehen ließen: *νόμος δέ τις ἡμῖν ἐπιχώριος οὐ τοῖς πανταχοῦ παιδευταῖς ὡρισμένος. τοιγαροῦν ἀνὰ τὴν Φοινίκην ἅπασαν εἴ τις διδασκάλων ἀθέατος εἴη, δύσκολος εἶναι καὶ δυσάρεστος ὑποπτεύεται.* Daß die Schüler das Theater besuchen, findet Choricius ganz in der Ordnung, während Isidorus von Pelusium den Sophisten Harpokras auffordert, dies zu verhindern. (V 185) *δεινὸν ἡγούμενος τὸ τῇ θέᾳ ἑαλωκέναι τοὺς νέους, εἶργε τούτους μάλιστα μὲν λόγῳ, εἰ δὲ μὴ πείθοιντο, φόβῳ.* In dieser Zeit, wo so viele Briefe geschrieben wurden, war das Interesse an der Form sehr groß. Das Briefschreiben wurde in der Schule gelehrt, Vorträge wurden darüber gehalten, Männer, die wegen ihrer Briefe berühmt waren, wurden um Rat gefragt, den sie geschmeichelt bereitwillig erteilten, ihre Briefe wurden öffentlich vorgelesen und über den Eindruck wieder Bericht erstattet. Die attische Anmut ist auch hier das erstrebte Ziel. Libanius (Epp. 1051) *αἵ τέ γε ἔννοιαι μετὰ νοῦ ἥ τε φωνὴ σφόδρα Ἀθήνηθεν. τό τε ἥμερόν σου τῶν ἠθῶν δι' ὅλον λάμπον ἐχώρει.* Gregorius von Nazianz (Epp. 51) führt aus, daß der Brief weder zu lang noch zu kurz sein darf; er

muß *σαφήνεια* und *χάρις* besitzen: *τροπὰς δὲ παραδεξόμεθα μέν, ὀλίγας δὲ καὶ ταύτας οὐκ ἀναισχύντως. ἀντίθετα καὶ πάρισα καὶ ἰσόκωλα σοφισταῖς ἀπορρίψομεν. εἰ δέ που καὶ παραλάβοιμεν, ὡς καταπαίζοντες μᾶλλον τοῦτο ποιήσομεν ἢ σπουδάζοντες.* Solchen gorgianischen Schwulst tadelt auch Prokopius als ungehörig (Epp. 136): *ὡς δὲ καὶ σοφιστικά σου τὰ γράμματα καὶ τοῦ Γοργίου τῦφον ἐδόκουν ὁρᾶν· ὕειν γὰρ τὸν Νεῖλον ἔφης ἐκ γῆς καὶ πλωτὴν ποιεῖν τὴν πάλαι βατήν.* Isidorus von Pelusium schreibt (V 133): *ὁ ἐπιστολιμαῖος χαρακτὴρ μήτε παντάπασιν ἀκόσμητος ἔστω μήτε μὴν εἰς θρύψιν κεκοσμημένος ἢ τρυφήν, τὸ μὲν γὰρ εὐτελὲς τὸ δὲ ἀπειρόκαλον. τὸ δὲ μετρίως κεκοσμῆσθαι καὶ πρὸς χρείαν καὶ πρὸς κάλλος ἀρκεῖ.* Prokopius meldet (Epp. 116), daß er einen Brief vorgelesen: *θέατρον λογικὸν τὴν σὴν παρέσχον ἐπιστολὴν κἀν Γάζῃ μέσῃ πρὸς πάντας ἐλέγετο*, ebenso Synesius (Epp. 101): *καὶ δῆτα παρεσκεύασά σοι θέατρον ἐπὶ Λιβύης Ἑλληνικὸν ἀπαγγείλας ἥκειν ἀκροασομένους ἐλλογίμων γραμμάτων· καὶ νῦν ἐν ταῖς παρ' ἡμῖν πόλεσιν ὁ Πυλαιμένης πολὺς ὁ δημιουργὸς τῆς θεσπεσίας ἐπιστολῆς.* Er äußert ferner Bedenken, nach Konstantinopel zu schreiben, weil dort scharfe Kritik geübt werde: *ἐπιστολὴν δὲ ἐξ εὐθείας πρὸς αὐτὸν ἐπιθεῖναι καίτοι προθυμηθεὶς ἐνάρκησα ἵνα μὴ εὐθύνας ὑπόσχω τοῖς πανδέκταις τοῖς ἀποσμιλεύουσι τὰ ὀνόματα. οὐ γὰρ μικρὸς ὁ κίνδυνος ἐν τῷ Πανελληνίῳ τὴν ἐπιστολὴν ἀναγνωσθῆναι.* Libanius las Briefe, die er erhielt, seinen Schülern als Muster vor. (Epp. 128) *τὰ μέντοι γράμματα ἔλαβον ἀκροώμενος τῶν νέων καὶ πρὸς τὸν μηκύνοντα ἠχθόμην ἑλκόμενος ὑπὸ τῆς ἐπιστολῆς. οὔ γε ᾔδειν ἀκριβῶς ὅτι λέγοι. ὡς δὲ ἐπαύσατο, ἀφεὶς ἃ λέξειν ἔμελλον, ἐκοίνωσα τοῖς ἑταίροις τὴν ἐπιστολήν. τοῖς δὲ ἀπέχρησε καὶ οὕτω προσετέθη ἀπαλλαγὴ τοῦ τότε ἐπικειμένου πόνου.* Seine Schüler mußten seine eigenen Briefe studieren und ältere Sammlungen. (Epp. 954) *Λιβανίῳ δὲ παρῄνεσα συνεῖναι μὲν ταῖς τῶν ἀρχαίων ἐπιστολαῖς, συνεῖναι δὲ καὶ ταύταις. καὶ τρέφεσθαι μὲν ἐκείναις, τρέφεσθαι δὲ ταύταις, αἳ γεγόνασιν ἐξ ἐκείνων.* Was beim Unterricht erreicht wurde, sieht man aus einem unkorrigierten Briefe eines etwa vierzehnjährigen Knaben aus Oxyrynchos (O—P I 185). Der Vater ist nach Alexandria gefahren und hat den Sohn nicht mitgenommen. Darüber ist dieser empört, läßt aber durchblicken, daß er durch Geschenke versöhnt werden könne. *Θέων Θέωνι τῷ πατρὶ χαίρειν. καλῶς ἐποίησες οὐκ ἀπήνεχές με μετὲ σου εἰς πόλιν. ἢ οὐ θέλις ἀπενέκκειν μετὲ σοῦ εἰς Ἀλεξανδρίαν οὐ μὴ γράψω σε ἐπιστολὴν οὔτε λαλῶ σε οὔτε υἱγένω σε. εἶτα ἂν δὲ ἔλθῃς εἰς Ἀλεξανδρίαν οὐ μὴ λάβω χεῖραν παρὰ σοῦ οὔτε πάλι χαίρω σε λυπόν. ἂμ μὴ θέλῃς ἀπενέκαι με. ταῦτα γένετε. καὶ ἡ μήτηρ μου εἶπε Ἀρχελάῳ ὅτι ἀναστατοῖ με ἄρρον αὐτόν. καλῶς δὲ ἐποίησες. δῶρα μοι ἔπεμψες μεγάλα ἀράκια . . . τῇ ἡμέρᾳ ιβ ὅτι ἔπλευσες. λύρον πέμψον εἴς με παρακαλῶσε. ἂμ μὴ πέμψῃς, οὐ μὴ φάγω, οὐ μὴ πείνω. ταῦτα. ἐρῶσθέ σε εὔχομαι.*

DER ALTE UND DER NEUE SEYDLITZ

1. E. v. Seydlitz, Geographie. Ausgabe A: Grundzüge. Für höhere Schulen bearbeitet von Tronnier. 25. Bearbeitung.
2. E. v. Seydlitz, Geographie. Ausgabe B: Kleines Lehrbuch. Bearbeitet von Rohrmann. 23. Bearbeitung. Beide erschienen bei F. Hirt, 1908.

Der Verlag von F. Hirt konnte im Jahre 1908 verkünden, daß seine Seydlitzsche Geographie in mehr als zwei Millionen Bänden und Heften verbreitet sei. Das gleiche Jahr brachte eine vollständige Neubearbeitung der Ausgabe A für Sexta und Quinta von Oberlehrer Tronnier und der Ausgabe B für die übrigen Klassen höherer Schulen von Prof. Rohrmann.

Es war hohe Zeit, daß der Verlag an eine gründliche Umarbeitung der beiden bisher an höheren Schulen gebräuchlichen Ausgaben schritt. Denn trotz der großen Verbreitung erfreuten sich die Seydlitzschen Lehrbücher durchaus nicht mehr des uneingeschränkten Beifalles aller derer, die darnach zu unterrichten hatten. Ihre Methode war veraltet. Nicht bloß, daß die Menge von Namen und Zahlen den Schüler abschrecken mußte, die ganze Behandlungsweise der einzelnen Erdräume entsprach nicht mehr den Forderungen der modernen Erdkunde.

Betrachten wir beispielsweise in der bisher gebräuchlichen Oehlmannschen Bearbeitung der Ausgabe B kurz den Abschnitt über Mitteleuropa! Ganz abgesehen davon, daß eine große Anzahl von Geographen mit dem Begriff Mitteleuropa in der Oehlmannschen Fassung nicht mehr einverstanden sein wird (vgl. dazu Alfred Hettner, Grundzüge der Länderkunde I 232 und Kirchhoff-Günther, Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts S. 27 Anmerk.), erfuhr der Schüler in dem Abschnitt über die Bodenbeschaffenheit Mitteleuropas auf vollen 21 Seiten im wesentlichen nichts anderes als eine Menge von Namen und Zahlen über die Alpen, die deutschen Mittelgebirge und die Karpaten; dann folgte auf nahezu 10 Seiten eine ebenso gründliche wie trockene Aufzählung der Flüsse. Wo blieb bei all dem der Mensch? Der Schüler mußte sich doch schon längst fragen: Was tut denn der Mensch auf diesem oder jenem Fleck Erde? Wie richtet er sich gerade hier das Leben ein? Wie nimmt er den Kampf mit der Natur auf, und wie nutzt er die vorhandenen Naturschätze aus? — beispielsweise in den Alpen. Auf all das keine Antwort (oder eine, die zwischen den Namen von Bergen und Gebirgen so versteckt war, daß der Schüler sie nicht finden konnte); man ging von den Alpen weiter in mühsamer Wanderschaft — wegen der vielen Namen — über die sämtlichen deutschen Mittelgebirge und die Karpaten, zählte überall die höchsten Berge auf, um es hernach mit den Flüssen dieses weiten Gebietes genau ebenso zu machen, dann erst trat der 'Mitteleuropäer' in die Erscheinung, aber leider nicht wirtschaftend auf seinem Grund und Boden, sondern in der Zwangsjacke des Staates. Nun wurden, wie vorher Gebirge und Flüsse, die Namen der Staaten, Provinzen und Städte mit der gleichen Gründlichkeit und Langweile aneinandergereiht. Anstatt die Städte und Staaten aus der Landschaft erstehen zu lassen als Krönung und Abschluß bei Behandlung natürlicher geographischer Individuen, bestanden die 'bösen Dissonanzen von natürlicher und staatlicher Gliederung' (Kirchhoff, Didaktik S. 53) weiter. Wie groß diese Dissonanzen waren, beweist folgendes: Die Bodenbeschaffenheit Deutschlands wurde behandelt S. 192—204, die Flüsse wurden behandelt S. 212—215, die staatlichen Verhältnisse von S. 244 ab, also genau 40 Seiten nach der Bodenbeschaffenheit. Was war alles dazwischen eingeschoben? Die sämtlichen Staaten Mitteleuropas, Frankreich (nach der Oehl-

mannschen Fassung des Begriffes Mitteleuropa), Belgien, Holland, Luxemburg, Schweiz, Österreich-Ungarn. Das alles mußte in die Köpfe der Schüler hinein, dann erst ging's an die Behandlung des Deutschen Reiches, nachdem der Schüler vom Grund und Boden Deutschlands natürlich schon längst keine Ahnung mehr hatte. Die pädagogische Unmöglichkeit einer solchen Länderkunde leuchtet jedem Laien ein. Aber der Seydlitz war nun einmal 'für diejenigen bestimmt, welche Gewässer, Bodengestalt und Staatenkunde als getrennte Kategorien behandelt wissen' wollten. So noch im Vorwort der 22. Bearbeitung 1905. Der Seydlitz schien wirklich nicht mehr loszukommen von den 'bösen Dissonanzen getrennter Kategorien'! Da kam der Seydlitz von 1908. Mit Genugtuung sei es festgestellt: Die Dissonanzen sind nicht mehr so bös wie früher!

Worin besteht nun der Unterschied zwischen dem alten und neuen Seydlitz, zwischen der alten und neuen Methode des geographischen Unterrichtsprinzips überhaupt? Der Hauptsache nach in der Anwendung des Landschaftsbetriebs. 'Der Verfasser hat', so heißt es im Vorwort der neuesten Bearbeitung der Ausgabe B von Rohrmann, 'soweit dies sich ermöglichen läßt, kleine Erdräume als geographische Individuen, als je ein Ganzes möglichst allseitig behandelt'. Mit anderen Worten: Das trockene Aufzählen sämtlicher Gebirge und Berge Mitteleuropas auf 30 Seiten hintereinander hat aufgehört. Die moderne Länderkunde legt, um ein Wort Alfred Hettners (Grundzüge der Länderkunde I. B. Vorw. IV) zu gebrauchen, 'besonderen Wert auf die Herausarbeitung der natürlichen Landschaften'; denn 'wenn man, wie es eine Zeitlang Mode geworden war, die großen Länder Europas oder gar ganze Erdteile als Einheiten auffaßt, wird man, bei der großen Verschiedenheit der Landschaften, der eigentlichen Aufgabe geographischer Darstellung nicht gerecht'. Das ist das Erfreulichste an den neuen Seydlitzschen Büchern, daß dieser Hauptgrundsatz wissenschaftlicher Länderkunde auch für die Schulgeographie nutzbar gemacht wurde. Nunmehr rast man nicht mehr über die Alpen nach den deutschen Mittelgebirgen und den Karpaten, um daran die politischen Verhältnisse anzuschließen, 'wenn jene Naturverhältnisse dem Schüler gar nicht mehr frisch im Bewußtsein' liegen (Kirchhoff, Didaktik S. 52), sondern an die Behandlung der Alpen schließt sich die der süddeutschen Becken und des Alpenvorlandes als natürlicher geographischer Einheiten. 'Man behandelt diese geographischen Individuen möglichst allseitig', neben Bodenbeschaffenheit und Klima vor allem den Einfluß der Natur auf die Wirtschaftsweise des Menschen, sowie die Einwirkung des Menschen auf die Natur. Auf die Herausarbeitung der Zusammenhänge zwischen Natur und Menschenleben kommt es vor allem an. Ist auf diese Weise eine natürliche Landschaft behandelt und sind die Siedelungen aus den natürlichen Verhältnissen gleichsam vor den Augen des Schülers emporgewachsen, dann schließt sich daran sofort eine Übersicht über die wichtigsten staatlichen Verhältnisse dieses Gebietes an, und dann geht es weiter zur Behandlung anderer 'geographischer Individuen'. Also nicht auf getrennte Kategorien, wie im alten Seydlitz, sondern auf natürliche Einheiten kommt es uns an. So bleibt das Interesse des Schülers wach, und die widernatürliche Trennung von physischer und politischer Geographie wird vermieden.

In den neuen 'Grundzügen' Ausgabe A für Sexta und Quinta ist bei Behandlung Deutschlands dieser Weg konsequent eingehalten, nicht aber so vollständig in der Ausgabe B. Hier wird zwar Deutschland auch nach natürlichen Landschaften behandelt, aber die Behandlung der Siedelungen und staatlichen Verhältnisse schließt sich nicht unmittelbar an die einzelne Landschaft an, sondern erst nachdem sämtliche Landschaften Süddeutschlands behandelt sind, folgt der Überblick über die Siedelungen und die staatlichen Verhältnisse des gesamten Gebietes. Das gleiche Verfahren hält der Verfasser bei Mittel- und Norddeutschland fest. Unser Ideal ist es noch nicht: Aus der Landschaft müssen die Siedelungen sofort gleichsam herauswachsen mit genauer politischer Umschreibung, ohne daß vorher eine zweite, dritte und vierte Landschaft behandelt wird. Daß eine

solche Behandlung möglich ist, hat Alfred Hettner in seiner mustergültigen Länderkunde gezeigt und Alfred Kirchhoff in dem Musterbeispiel von Thüringen in seiner Didaktik und Methodik.

Mit den übrigen Grundsätzen des neuen Seydlitz wird man sich gern einverstanden erklären: mit der Beschränkung des Gedächtnisstoffes, der Weglassung aller rein geschichtlichen und kunstgeschichtlichen Angaben. Erfreulich ist die Berücksichtigung der Geologie, soweit dies zum Verständnis der einzelnen Landschaften nötig ist. Vor allem sind die geologischen Verhältnisse bei Deutschland herangezogen. In diesem wie in vielen anderen Punkten haben die Verfasser die Ratschläge Kirchhoffs (Didaktik und Methodik) in dankenswerter Weise sich zunutze gemacht. Ebenso erfreulich ist die Feststellung des Einflusses der großen wissenschaftlichen Werke der Länderkunde von Sievers und Hettner auf die Zerlegung der Erdteile und Länder in natürliche Landschaften.

Über Druckfehler, Versehen und sonstige Wünsche, die noch zu erfüllen bleiben, wollen wir uns heute nicht weiter äußern. Nur das sei noch angemerkt: Nachdem sich die beiden Verfasser entschlossen haben, die einzelnen Landschaften als geographische Einheiten zu behandeln, dürfen diese Einheiten nicht wieder in eine Menge Paragraphen zerrissen werden. Will man bei Behandlung einer einzelnen Landschaft ein übriges tun für die Übersichtlichkeit, so drucke man anstatt der Paragraphen kurz die Dispositionspunkte an den Rand; davon hat der Schüler mehr als von 5 bis 6 §-Zeichen auf einer Seite, zumal sie nur zu sehr den Eindruck erwecken, als ob Geographie lediglich Gedächtnissache sei. Mit dieser veralteten Vorstellung muß aber gründlich gebrochen werden. 'Eine geographische Darstellung darf nicht, wie es so lange üblich gewesen ist, in der Zusammentragung des Rohstoffes und der Anhäufung der Einzelheiten aufgehen, sondern muß auf geistiger Durchdringung des Stoffes beruhen und den Zusammenhang der Erscheinungen ... zu deutlicher Vorstellung bringen.' Dieser Grundsatz Hettners muß auch in unseren geographischen Lehrbüchern zur konsequenten Durchführung gelangen, soll die Geographie wirklich die Aufgabe erfüllen, die ihr Kant vor allen anderen Fächern zuschreibt, wenn er sagt: daß kein Fach geschickter sei den gesunden Menschenverstand zu wecken als die Geographie.

Die nächste Auflage wird, dazu berechtigt uns die schöne Leistung der Verfasser, gewiß noch weitere erfreuliche Verbesserungen bringen besonders in der Formulierung des Textes im Sexta- und Quintabändchen: Der Schüler muß das, was er in der Schule gehört hat, zu Hause nachlesen können in einem Buch, das in einem klaren, leicht verständlichen und fließenden Deutsch abgefaßt ist. Denn ein Buch zum Nachlesen, nicht zum Auswendiglernen muß ihm das Geographiebuch werden. — Die Ausstattung der beiden Bücher durch den Verlag von F. Hirt verdient uneingeschränktes Lob. M. Treitinger.

Ulbricht, Grundzüge der alten Geschichte. Vierte Auflage, bearbeitet von Wilhelm Becher. I. Griechische Geschichte. Meißen, H. W. Schlimpert 1909.

Ulbrichts Grundzüge der alten Geschichte und der Geschichte des M.-A., die zuerst 1887/9 erschienen, werden in vierter Auflage von Wilhelm Becher (Altertum) und Gustav Rosenhagen (M.-A.) bearbeitet; bisher liegt das oben angezeigte Bändchen vor. Die Tendenz des seit lange bewährten Buches, über die sich Ulbricht in der Vorrede zur dritten Auflage der Griechischen Geschichte ausführlich ausspricht, ist schon im Titel einigermaßen angedeutet. Der Verf. wollte kein dickleibiges Lehrbuch geben, dessen Lektüre man eventuell dem Schüler allein überlassen könnte, sondern nur Grundzüge, die Lehrer und Schüler gemeinsam im Unterrichte durcharbeiten; auf Denkarbeit legt U. den größten Wert und erklärt sich als Feind eines längeren, ununterbrochenen, 'begeisternden' Vortrags, der vielleicht nur eine vorübergehende Erwärmung des Gemüts erzeuge; völlig freilich will natürlich auch er nicht auf die begeisternde Wirkung der Geschichte verzichten. Ich gestehe, daß ich diesen Standpunkt etwas zu extrem finde. Ist nicht, wenn man von der Kunst des Pheidias redet, ein anderer Ton nicht nur angemessen, son-

dern durchaus erforderlich als bei der Behandlung der griechischen Kolonisation? Und gilt dasselbe nicht von sehr vielen anderen Partien der alten Geschichte? Aber trotzdem darf man Lehrbüchern wie dem Ulbrichtschen nicht prinzipiell abgeneigt sein. Im Gegenteil. Ulbricht selbst hat den Freunden des 'begeisternden' Vortrags, den er verwirft, diesen durch seine knappe Fassung erleichtert. Denn eine ausführliche und — meinetwegen — etwas rhetorisch gefärbte Schilderung wirkt kaum, wenn der Schüler schon vorher einen stilisierten Hymnos über den jeweiligen Gegenstand gelesen hat; so kann, nach Einführung eines knappen Lehrbuchs, auch diejenige Partei ihr Recht finden, die nicht mit Ulbricht übereinstimmt. Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß gewisse Partien des Unterrichts in antiker Geschichte eine begeisternde Wirkung nicht haben können, daß vielmehr ihr Wert im Zwange zur Denkarbeit liegt; das gilt vor allem von Auseinandersetzungen über wirtschaftliche Fragen.

Der Bearbeiter hat sich Ulbrichts Grundsätzen angeschlossen und sie durch weitere Kürzung noch genauer zu befolgen gesucht. Alles ist knapp und scharf zugeschnitten; was in der dritten Auflage noch einigermaßen breit erzählt war, wurde geändert. So hieß es bei Ulbricht von Lysander ([3] S. 96): Er überraschte die athenische Flotte 405 bei Aigospotamoi (am „Ziegenflusse“ Lampsakos gegenüber am Hellespont) und nahm sie fast ohne Kampf — bis auf 8 Schiffe, mit denen Konon nach Kypros entkam, und das Staatsschiff *Πάραλος*, welches das Unglück nach Athen meldete — gefangen. Dagegen Becher ([4] S. 70, entschieden auch mit stilistischer Besserung): Er besiegte die athenische Flotte bei Aigospotamoi am Hellespont (405).

Also ein Buch, das nur den Wissensstoff gibt und dem Lehrer sonst freiesten Spielraum läßt. Nun ist keine Frage, daß eine präzise Fassung des Textes viel größere Anforderungen an den Verfasser stellt als eine behaglich breite. Diesen Anforderungen hat der Bearbeiter glücklich genügt, und hierin liegt, wenn man sich über die prinzipielle Frage: Knappheit oder Ausführlichkeit? nicht streitet, meines Erachtens das Hauptverdienst der neuen Auflage. Trotzdem noch eine Fülle von Stoff auf engem Raume vereinigt ist, herrscht doch nirgends Unklarheit. Becher hat dies hauptsächlich durch geschickte Stilisierung erreicht; er vermeidet verwickelte Sätze und reiht mit Vorliebe Hauptsätze aneinander (man sehe z. B. den Schluß von § 78). Schwer verständliche Ausdrücke sind vermieden oder erklären sich durch den Zusammenhang. — Wenn einmal möglichste Kürze angestrebt wurde, so hätten vielleicht noch einige Namen wie Tymphrestos (§ 5), Oxylos (§ 13 a. E.) fortfallen können; ja ich weiß nicht, ob nicht auch Aigaleos und Brilessos eine bloße Gedächtnisbelastung darstellen; Aigaleos prägt sich, wenn überhaupt, vielleicht im Zusammenhange mit der Schlacht von Salamis besser ein als in einer Aufzählung, und der Brilessos wird im Unterrichte sonst wohl kaum vorkommen.

Auch abgesehen von den Kürzungen bietet die neue Auflage wesentliche Veränderungen teils durch Redaktion des Textes, teils durch Umstellung der Abschnitte. (Die alte, unverkürzte Auflage kann deshalb in derselben Klasse neben der neuen nicht verwandt werden, wird aber im Buchhandel vorläufig noch geliefert.) Hie und da sind Hinweise auf die geographischen Verhältnisse Mitteleuropas oder auf die politischen und sozialen der Gegenwart gegeben, was sehr zu billigen ist. Soweit es knapp geschehen kann, würde ich solche Parallelen noch mehr gezogen wünschen; die Anmerkung von Seite 1 der 3. Auflage wäre meines Erachtens nicht zu tilgen gewesen. Es ist inhaltlich dasselbe, aber pädagogisch ein Unterschied, ob man sagt: '*Δημοσθένης Δημοσθένους Παιανιεύς* ist ein Beispiel der offiziellen Form, in der der Name eines attischen Bürgers angegeben wird', oder (Becher § 51): 'Der attische Bürger hieß also X, Sohn des Y aus dem Demos Z, ähnlich wie wir im amtlichen Verkehre mit Vornamen und Familiennamen unter Zusatz des Geburtsorts bezeichnet werden'; dieser Zusatz macht, glaube ich, die Sache viel anschaulicher. — In Einzelheiten findet man in der neuen Auflage überall Besse-

rungen: der Irrtum über das Vorkommen der Agrumen im Altertum ist berichtigt, zur zweiten Schicht in Troia ist die sechste getreten, die Namen Sumerer und Hammurabi werden den Schülern genannt, man erfährt von der Entstehung des Kalenders und des Sexagesimalsystems im Euphrattieflande, ein Abschnitt über Ägypten ist angefügt (der Memnonskoloß ist aber keine Säule), die Athena Lemnia wird mit berechtigtem Stolze des Sachsen als Besitz des Albertinums genannt — hoffentlich wird uns Amelung diesen Ruhm nicht rauben —, der Athenatempel auf Aigina ist zum Aphaiatempel geworden u. a. m.

Nicht recht einverstanden erklären kann ich mich mit dem Bearbeiter in einigen Kleinigkeiten und Äußerlichkeiten. Das Buch beginnt mit den Worten: Alte Geschichte nennen wir die Geschichte der Griechen und Römer. Man mag über Hugo Winckler denken wie man will, sein Vorwurf, daß man den Begriff der alten Geschichte zu eng gefaßt habe, ist sicher berechtigt. Ebenso berechtigt sind freilich Stübes Ausführungen in dieser Zeitschrift XX 501 ff. darüber, daß die Geschichte des alten Orients in der Schule nicht in zu weitem Umfange zu lehren sei; aber Bechers erster Satz erscheint mir trotzdem zu scharf pointiert, wenn auch jeder weiß, wie er in einem Schulbuche zu verstehen ist, und ich würde ihn beseitigen, zumal da weiter unten folgt: Das Gebiet der Alten Geschichte umfaßt die Mittelmeerländer und Inseln.

Streiten kann man in der leidigen Frage der Formengebung antiker Namen. Der Bearbeiter hat sich für 'die in den gebildeten Kreisen üblichen Formen' entschieden und hat in seiner Abneigung gegen durchgehende Gräzisierung keinen geringeren als Eduard Meyer für sich (G. d. A.² I 2 S. XIII). Es ist ja auch richtig, daß wir nicht von der Entführung der Helene oder vom Orakel in Delphoi sprechen können; ob aber der Historiker nicht Thukydides heißen könnte? Das scheint mir nicht nur eine Schulmeisterfrage zu sein; das Schlagwort: Graeca Graece ist ein Zeichen dafür, daß wir von der mittelalterlichen Bevorzugung des Lateins freigeworden sind und der Hauptkultur das Hauptrecht einräumen. Man kann das, glaube ich, auch äußerlich tun, nicht mit Sturm und Drang, aber soweit als möglich. Dann wird die Sache immer noch einheitlicher als jetzt, wo Tomoi (§ 25) neben Önophyta (68) steht; Önophyta ist doch wohl nicht ein so ins Bewußtsein des deutschen Volks übergegangener Name, daß er nicht die Gräzisierung vertrüge. Und noch ein anderer Ausweg. Wenn Aristides und Epaminondas durchaus noch nötig sind, so könnte in einem gotisch gedruckten Schulbuche beim ersten Vorkommen oder in der Kapitelüberschrift in Klammern der zweisprachige Zusatz *Ἀριστείδης*, Aristides, *Ἐπαμεινώνδας*, Epaminondas gemacht werden. Becher hat freilich jeden griechischen Buchstaben im Texte ängstlich vermieden, vermutlich um das Buch auch für Realgymnasien brauchbar zu machen. Aber ist es für einen Realgymnasiasten denn so schrecklich und nicht vielmehr von erziehlichem Werte, wenn er einmal sieht, daß er etwas nicht kann, was andere Menschen wissen? wenn er vom Aussehen griechischer Schrift wenigstens einen Eindruck bekommt? Nach meinen allerdings kurzen Erfahrungen im Geschichtsunterricht in einer U II eines Realgymnasiums zeigten auch die Schüler einen gewissen Eifer, die fremden Lettern nachzumalen und in ihre Geheimnisse einzudringen. Der Gymnasiast aber hat nicht bloß ein Recht auf die Bunte Halle, sondern auch auf die *Στοὰ Ποικίλη*.

Man soll mich einen Kleinigkeitskrämer oder einen Rückschrittler nennen: ist es richtig, daß aus den Reformen Philipps vielmehr Neuerungen Philipps geworden sind? Ich kann den Fremdwörterhaß nicht teilen. Eine Reform ist etwas anderes als eine Neuerung. Sie braucht nicht gut zu sein, aber das Wort drückt nach meinem Sprachgefühle wenigstens den Wunsch aus, etwas besser zu machen; in dem Begriffe Neuerung kann ein leiser Tadel liegen. Freilich nützt ja wohl zur Zeit ein Kampf gegen die Übertreibungen der Fremdwörtergegner nichts; man muß warten, bis sich die Mode überlebt.

Doch genug der Ausstellungen. Jedenfalls hat Becher in seiner Arbeit reformiert, nicht bloß geneuert; ich bin überzeugt, daß

diejenigen, die die vierte Auflage im Unterrichte benutzen, mit ihr gut auskommen werden. Hans Lamer.

A. H. Braasch, Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner 1909. Geb. Mk. 3.—.

Aus großer geistiger Not ist die Schrift von Braasch erwachsen. Klar und schmerzlich empfindet der Verfasser die verwirrenden Schwierigkeiten, welche die widerspruchsvolle Spannung zwischen neuzeitlichem Natur- und Geschichtsverständnis und überliefertem kirchlich-orthodoxen Denken insbesondere dem Religionsunterricht aufzwingt. Wohl weiß Braasch: Der gegenwärtige Kampf um den Religionsunterricht wurzelt keineswegs allein in jenem Auseinanderstreben des kirchlichen und wissenschaftlichen Bewußtseins. In der Einleitung streift er auch die beiden anderen Seiten des religionspädagogischen Problems unserer Tage: zunächst das schulpolitische, welches in der auch für das protestantische Deutschland aufsteigenden Prinzipienfrage nach dem Verhältnis von Staat und Kirche wurzelt und hinsichtlich der Schule im Streit um die Aufsicht über den Religionsunterricht gipfelt; sodann das psychologische: Ist Religion überhaupt lehrbar, und in welchem Verhältnis steht der Religionsunterricht zur Religion selbst? Indes hat der Verfasser durchaus recht, wenn er die zuerst angedeutete Not — wir möchten sie das intellektuelle Problem der religiösen Unterweisung nennen — als schwerstes pädagogisches Hemmnis gerade in der Gegenwart empfindet. In dieser besonderen Lage des Religionsunterrichts spiegelt sich ein Allgemeines: 'Die religiöse Frage ist in unseren Tagen ganz überwiegend eine Wahrheitsfrage' (S. 17).

An ihrer Beantwortung innerhalb der Grenze des Religionsunterrichts mitzuarbeiten ist der Zweck, den Br. mit seiner Schrift erstrebt. Dabei leitet ihn in allen seinen Ausführungen eine echt protestantisch-religiöse Grundforderung: wissenschaftliche Wahrhaftigkeit und Gewissensfreiheit in der Religionspädagogik um jeden Preis! Sie erscheint aber nur durchführbar bei einer grundsätzlichen Ablehnung der kirchlich-traditionellen Denkweise. 'Denn die harte Tatsache kann nicht aus der Welt geschafft werden, daß nun einmal unsere heutige Geistesbildung mit orthodoxen Anschauungen nicht zusammengehen will' (S. 171). Mit welcher Entschlossenheit Br. bereit ist, auf die Grundgedanken der gegenwärtigen wissenschaftlichen Denkarbeit auch im Religionsunterricht einzugehen, bezeugt u. a. der tapfere Satz: 'Der Entwicklungsgedanke muß in seiner ganzen Wucht und Tiefe in unsere grundlegenden religiösen Vorstellungen und Überzeugungen hereingenommen werden' (S. 53). Bei alledem aber ist Br. weit davon entfernt, auf bloßes Wissen über die Religion — etwa als historische Tatsache und Kulturfaktor, wie es Natorp verlangt — den Zweck der religiösen Unterweisung einzuschränken. Die Erziehungsidee beherrscht als oberstes Leitmotiv seine ganze Schrift: 'Die Religionslehre hat einen durchaus praktischen Zweck' (S. 223). Der gute Geist der alten Jenenser Theologie des XIX. Jahrh. hat in dem Jenaer Superintendenten einen würdigen Erben und Hüter gefunden, der Geist eines Hase und Lipsius, der Geist wissenschaftlich-weltoffener Freiheit und zugleich innerlich-lebendiger Frömmigkeit.

'Stoffe und Probleme': warum dieser Titel? Br. antwortet: 'Ich wollte damit sagen, daß die großen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts wesentlich an den Stoffen hängen, welche den Gegenstand dieses Unterrichts bilden. Von ihnen geht der Druck aus, der so tausendfältig den Religionslehrer an niederen und höheren Schulen belastet und ihm sein Amt anstatt zur höchsten Freude zur Pein machen kann' (S. 13 f.). Nun ist man weithin geneigt, die stofflichen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts vor allem im kleinen Katechismus Luthers zu finden. Wie stark sie auch Br. empfindet, bezeugt der letzte dem Katechismus gewidmete Teil seiner Schrift. Aber er umfaßt nur etwa ein Viertel des Ganzen; alles übrige handelt von den Problemen, die sich aus den geschichtlichen Stoffen des Religionsunterrichts ergeben. Diese räumlich so ungleiche Behandlung der Dinge hat einen doppelten Grund. Einmal 'besteht kaum eine Meinungsdifferenz weder bei Theologen

noch bei Pädagogen, daß der Religionsunterricht in erster Linie es mit Geschichte zu tun haben müsse, mit biblischer Geschichte und mit Kirchengeschichte' (S. 16); vor allem aber liegt es dem Verfasser am Herzen, den Gedanken zu verfechten, 'daß die geschichtlichen, namentlich biblischen Stoffe kaum geringere Probleme für den Unterricht . . . enthalten, als es bei den Katechismusstoffen der Fall ist' (S. 18). In der zusammenfassenden und freimütigen Behandlung gerade dieser Problemgruppe liegt die Eigenart und das Verdienstliche des ganzen Buches. Es sind in der Hauptsache fünf Probleme, die Br. bei seiner Durchwanderung des Alten und Neuen Testamentes im Geiste einer kirchlich ungebundenen Theologie erörtert: das antike Weltbild der Bibel — die Vermenschlichungen Gottes in der religiösen Bildersprache — die Schranken der alttestamentlichen Theodizee — die biblischen Sagen — die biblischen Wundererzählungen. Überall aber geht das Hauptstreben des Verfassers dahin, auch aus den zerbrechlichen und vergänglichen Schalen gedanklicher Ausdrucksformen den sittlich-religiösen Kern herauszuschälen und innerhalb der sittlich-religiösen Lebensentfaltung auf die Höhepunkte und das für uns bleibend Gültige mit energischer Klarheit hinzuweisen.

Doch hat sich trotz aller warmen Zustimmung zur wissenschaftlichen und religiösen Grundtendenz des Buches dem Berichterstatter bei fortschreitender Lektüre die Empfindung eines Mangels immer deutlicher aufgedrängt. Daß Bedenken und Widerspruch gegen eine Reihe von wissenschaftlich-theologischen Einzelbehauptungen des Verfassers erhoben werden können, ist von geringem Belang und beeinträchtigt weder den Charakter noch den Wert des Ganzen. Auch die im allgemeinen wenig freudige und etwas mühselige Verteidigung des Katechismus Luthers als Unterrichtsmittels soll nicht bemängelt werden: Br. rechnet mit dem jetzt noch behördlich Geforderten und weiß, daß er Kompromißarbeit leistet. Das Hauptbedenken des Referenten ist, kurz gesagt, folgendes: Das Stoffproblem des Religionsunterrichts erscheint mit dem, was Br. zu seiner Lösung beiträgt, erst halb erledigt. Hat der Religionsunterricht die intellektuellen Schwierigkeiten und Zweifel, welche dem Schüler aus der Art des Stoffes entspringen, gehoben und das sittlich wie religiös Wertvolle kräftig ans Licht gerückt, so schiebt sich die noch ungelöste Frage in den Vordergrund: Wie und bis zu welchem Grade läßt sich in der jugendlichen Seele im Anschluß an den Fortschritt ihrer inneren Entwicklung nicht ein bloß historisches oder psychologisches, sondern ein inhaltliches Verständnis jener sittlich-religiösen Lebenswirklichkeiten erwecken, ein klares, gefühlsstarkes und praktisch motivationskräftiges Bewußtsein ihrer Wahrheit und ihres Wertes für das eigene Ich? Zwei Aufgaben stellt so der Stoff einer zu höchst praktisch orientierten Religionspädagogik: intellektuelle Aufklärung und Anregung zu sittlich-religiösem Verständnis. Erst die Arbeit an beiden — jener propädeutischen und dieser abschließenden — erfaßt und löst das Stoffproblem ganz. Die pädagogisch-psychologischen Schwierigkeiten der zweiten Aufgabe erscheinen dem Berichterstatter mindestens ebenso groß als die der ersten; jedenfalls sind sie von der modernen Religionspädagogik entfernt noch nicht gelöst, ja weithin selbst nicht einmal klar erkannt. Wohl berührt Br. diese Fragen öfters, aber seine Andeutungen lassen die Aufgabe einer Erziehung der Jugend zu einem inhaltlichen Verständnis des sittlichen und religiösen Geistes durch Unterricht weniger verwickelt erscheinen als sie in Wirklichkeit ist.

Indes wird durch einen solchen ergänzenden Ausblick das Verdienst nicht geschmälert, welches sich Br. durch seine wissenschaftlich freimütige und religiös feinfühlige Behandlung drückender Probleme der religionspädagogischen Praxis erworben hat. Zwar faßt er nur die Volksschule ins Auge; da aber deren Aufgaben sich weithin mit denen des Religionsunterrichts an höheren Schulen decken, so gewinnt die angezeigte Schrift allgemeine religionspädagogische Bedeutung.

Max Hennig.

OSTWALDS ANGRIFF AUF DIE HUMANISTISCHE SCHULE

Von Fritz Friedrich

Wenn das Sprichwort 'Viel Feind', viel Ehr'' recht hätte, so wäre das höhere Schulwesen Deutschlands eine der geehrtesten Einrichtungen der Welt. Soviel auch an ihm herum reformiert wird, so eifrig auch gerade aus den Kreisen seiner eigenen Vertreter theoretisch und praktisch an der Abstellung von Mängeln gearbeitet wird, der Anklagen und Verurteilungen will kein Ende werden. Selten immerhin hat ein Urteil so vernichtend gelautet wie das Wilhelm Ostwalds, der in seinem letzten Buche 'Große Männer'[1]) unseren Unterricht beschuldigt, daß er 'die wertvollsten Keime des Volkes unterdrückt oder zerstört' (S. 342), nämlich die Fähigkeit, selbständig zu denken, Tatsachen zu beobachten und aus ihnen richtige Schlüsse zu ziehen; daß er sie sogar grundsätzlich unterdrückt (S. 345); daß er 'eine Vergewaltigung der jungen Geister ist, so unerhört, daß nur die langjährige Abstumpfung der Gewohnheit uns gegen ihre mittelalterliche Beschaffenheit blind machen kann' (ebenda), und daß er sich namentlich 'immer wieder als ein zäher und unerbittlicher Feind der genialen Begabung erweist' (S. 342). Es ist nicht der erste beste, der diese unerhörten Anklagen gegen die Schule und gegen die Lehrer schleudert, sondern eine anerkannte Leuchte unter den deutschen Universitätsprofessoren, ein hervorragender Naturforscher, gleichzeitig ein Mann, dessen Söhne ein deutsches Realgymnasium absolviert haben — wenn er das auch nicht erwähnt —, und der also auch mit der Erfahrung und Sachkenntnis des 'Schülervaters' ausgerüstet ist. Wir können seinen Angriff nicht vornehm ignorieren, sondern müssen uns damit auseinandersetzen; nicht allerdings, um den beschimpfenden Vorwurf 'grundsätzlicher', d. h. doch wohl bewußter, absichtlicher Unterdrückung edelster Geistesanlagen der Jugend zu entkräften, denn dazu sind wir zu stolz und dürfen es sein; sondern um das Sachliche auf seine Berechtigung zu prüfen, davon womöglich zu lernen und Richtlinien für eine künftige Reform zu gewinnen.

Ostwalds Vorwürfe richten sich gegen den philologischen Charakter der höheren Schulen, und wenn er auch an zahlreichen Stellen speziell das Gymnasium angreift, so geht doch aus anderen zur Genüge hervor, daß auch die anderen Schulgattungen keine Gnade vor seinen Augen finden; denn alle treiben, um hier nur dies zu nennen, sehr viel Sprachunterricht, und diesem spricht

[1]) Leipzig 1909, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H., 424 S.

Ostwald jeden Bildungswert ab. So hängen denn seine Ansichten über die Schule, wie sich übrigens von selbst versteht, aufs engste mit seinen Meinungen über Wissenschaft, Bildung, Kultur zusammen; und mit diesen müssen wir uns daher zuerst bekannt machen.

Über den Wert der Kunst spricht sich Ostwald gar nicht, über den von Religion, Moral und Philosophie nicht unmittelbar aus, man müßte denn den zweimaligen Hinweis auf die Notwendigkeit des Idealismus, d. h. der Betätigung im Dienste seines Volkes oder der Menschheit (S. 254 und 356) als philosophisches Bekenntnis rechnen.[1]) Doch zitiert er beifällig die Äußerungen Liebigs, der Fortschritt des Menschengeschlechts sei wesentlich durch die mittelst der Naturforschung erworbenen Erfahrungsbegriffe bedingt, und alles übrige, Religion, Philosophie, bedeute nur insofern etwas, als sie sich die Erfahrungsbegriffe aneigneten; in dem unblutigen Kampfe um die Freiheit, der die Menschheit durch die Erforschung des Grundes der Dinge und der Wahrheit zum Siege führte, hätten sich Religion und Moral nur als schwache Bundesgenossen beteiligt (S. 210). In der Wissenschaft jedenfalls, die Ostwald einmal den höchsten Schatz der Menschheit nennt (S. 254), erkennt er nur die Naturwissenschaft voll an; denn 'die Wissenschaft ist dazu da, das Prophezeien zu ermöglichen' (S. 22) und 'unsere menschlichen Aufgaben mit besseren ökonomischen Koëffizienten auszuführen' (S. 322), und beiden Forderungen entspricht nur die Naturwissenschaft völlig. Die historischen Wissenschaften hält er allerdings wohl einer Annäherung an dieses Ideal für fähig, falls sie sich vom Studium dessen, wodurch sich der Einzelfall von allen anderen unterscheidet, dem zuwenden, was er mit möglichst vielen anderen gemein hat (S. 18), falls sie also die philologisch-individualpsychologische Forschungsmethode mit der naturwissenschaftlichen vertauschen, oder doch ihre spezielle Forschungstechnik nach naturwissenschaftlichen Kategorien orientieren, wie es in großem Stile Lamprecht tut und wie es Ostwald mit seinen 'Großen Männern' selbst in kleinerem Maßstabe versucht. Obschon er selbst unter die Historiker gegangen ist, rechnet er doch auch die Geschichte neben den Sprachen zu den 'noch in unserer Zeit weit über Gebühr geschätzten Sonderkenntnissen und Fertigkeiten' (S. 159)[2]) und weist 'gegenüber dem in den letzten Jahren beliebt gewordenen Gegensatz zwischen Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft darauf hin, daß Liebig schon vor 40 Jahren 'zwingend gezeigt habe, daß die Naturwissenschaft die eigentliche Kulturwissenschaft ist' (S. 210). Mit grenzenloser Verachtung aber sieht er auf die Tätigkeit der Philologen, die

[1]) In einer Broschüre 'Wider das Schulelend' verlangt er Beschränkung des Religionsunterrichts.

[2]) Die Stelle ist für einen so exakten Denker recht unlogisch. Liebig hat Plateus Aufforderung, sich durch sprachliche und historische Studien eine allgemeine Bildung zu erwerben, abgelehnt, und 'stellt man sich vor, wie enorm viel an der gegenwärtigen Entwicklung der Welt fehlen würde, wenn Liebig des Freundes Rat genau befolgt hätte, so gewinnt man eine Anschauung, wie gering der Wert dieser . . . Sonderkenntnisse und Fertigkeiten ist'. Der Wert der Chemie beweist doch schlechterdings nichts gegen den Wert anderer Studien.

doch wohl, dem ganzen Zusammenhange nach, mit den 'nutzlosen Drohnen' auf S. 356 gemeint sein müssen. Er hält Sprachstudium, abgesehen von dem rein praktisch-technischen Zweck des Übersetzens, für etwas völlig Wertloses und geradezu Schädliches (S. 88) und das von den Altphilologen vertretene klassische Bildungsideal für den schroffsten Gegensatz zum Entwicklungsgedanken, für einen Unsinn, von dem sich alle naturwissenschaftlich denkenden Geister als 'konstitutionelle Optimisten' mit Abscheu abwenden müßten (S. 343).

Je gröber und verletzender Ostwalds Angriffe sind, um so mehr Anlaß haben wir, uns rein sachlich zu verteidigen; aber auch einer sachlichen Kritik muß es erlaubt sein hier zu bemerken, daß dies ganze System von Anschauungen und Werturteilen uns recht altmodisch und rückständig erscheint, wie ein Petrefakt aus der Mitte des XIX. Jahrh., über das man heute doch prinzipiell wenigstens hinaus sein sollte. Wenn Liebig und seine Zeitgenossen von dem beispiellosen Siegeslauf der theoretischen und angewandten Naturwissenschaften so berauscht waren, daß sie daneben überhaupt nichts mehr anerkennen wollten, und wenn Männer wie Büchner, Voigt, Moleschott aus solchen Überzeugungen die 'philosophischen' Konsequenzen zogen, so war solche Befangenheit historisch verständlich und als Reaktion gegen einen Idealismus, der sich vielfach in bloße Begriffsspielerei aufgelöst hatte, sogar einigermaßen berechtigt. Heute ist sie es nicht mehr, wenigstens nicht mehr bei führenden Geistern.

Wir rühmen voll Dank die vielerlei Segnungen, die wir der Naturforschung verdanken, und denken dabei nicht nur an die tausend Erleichterungen und Bereicherungen des äußeren Daseins, vom Reibzündhölzchen bis zum lenkbaren Luftschiff, sondern auch an so manche Steigerung und Vertiefung unseres Innenlebens. Sie hat soviel hemmenden Wahn zerstört, soviel befreiende Erkenntnis gebracht, soviel dunkle Rätsel gelöst oder doch erhellt, und mit tieferer Ehrfurcht erfüllen uns nun die Wunder des unendlich gewordenen Weltalls und die ewigen, ehernen Gesetze des Seelenlebens, nach denen wir unseres Daseins Kreise vollenden müssen. Aber sie vermag nicht einmal die letzten Fragen des nach Erkenntnis des Seienden ringenden Geistes zu beantworten, und aus den Reihen ihrer eigenen und bedeutendsten Vertreter sind die Mahnungen zur Selbstbesinnung erschollen, die es eingestanden, daß sie's nicht vermag und nie vermögen wird. Wieviel weniger noch kann sie dem tiefsten Streben unseres Wesens genugtun, das nicht auf Erkenntnis dessen, was ist, geht, sondern auf Verwirklichung dessen, was sein soll, und das sich noch immer mit den Worten aussprechen läßt: Was hülfe es mir, wenn ich die ganze Welt gewönne, und nähme doch Schaden an meiner Seele? Die Natur mag immanente Zwecke haben; Werte trägt erst der Mensch in sie hinein. Mit jenen unabweisbaren Rätselfragen, die sie stellt und doch nicht lösen lehrt, weist sie ihn selbst über sich hinaus, und er greift zum Mythus oder der Philosophie; das Reich der Werte aber ist überhaupt jenseits ihrer Sphäre. Sie weiß nichts von Gut und Böse, von Rechten und Pflichten, vom Schönen und Gemeinen, nichts von den Qualen des Gewissens und nichts vom Frieden eines getrösteten Herzens. Die Naturerkenntnis mag noch so viele für

religiös angesehene Vorstellungen von Himmel und Hölle, vom Paradies und Fegefeuer, von Engeln und Teufeln, von Auferweckung und Himmelfahrt erschüttern oder vernichten: die religiösen Gesinnungen wird sie der Menschheit niemals aus dem Herzen reißen. Und da sollten wir uns bei ihr, als dem Letzten und Höchsten, beruhigen und sie als den 'höchsten Schatz der Menschheit' anerkennen? Das ist sie nicht, das ist auch die Wissenschaft als Ganzes nicht.

Die Schule muß diesen Tatsachen Rechnung tragen. Sie soll nicht Naturforscher züchten, ebensowenig wie Philologen; sie soll Menschen bilden, die in der Natur, aber auch in der Welt der Werte und Zwecke Bescheid wissen. Ebensowenig wie alle Menschen Naturforscher sein können, kann einer ausschließlich Naturforscher sein und sonst nichts. Unter Ostwalds 'großen Männern' scheinen einige allerdings die Hypertrophie ihrer naturwissenschaftlichen Anlagen und Neigungen durch die größte Armseligkeit auf allen anderen Gebieten ausgeglichen zu haben; aber mindestens Faraday und Helmholtz beweisen, daß dem nicht so zu sein braucht. Die Schule muß unbedingt auch Fächer treiben, welche die religiösen, ethischen und ästhetischen Bedürfnisse und Anlagen des jugendlichen Menschen entwickeln und ihm zugleich eine selbständige Orientierung auf diesen Gebieten gestatten: Religion, Geschichte, Poesie, Künste. Sie mag dabei in der Verteilung und Auswahl der Stoffe oder in der Methode Fehler begehen: das Prinzip bleibt davon unberührt. Jene Dinge gehören notwendig zur Kultur, einfach, weil das Wesen des Menschen auf sie hin angelegt ist, in ihnen seine höchsten Ideale sucht und ausspricht, und ohne sie verkümmert. Bildung besteht eben nicht darin, daß man Tatsachen beobachten und richtige Schlüsse aus ihnen ziehen kann, so wünschenswert und nützlich diese Kenntnis auch ist. Mit weiter nichts als dieser Kunst käme niemand zu dem Idealismus, den in uns und unsern Kindern zu pflegen nach Ostwald unsere höchste Aufgabe ist, und der darin besteht, sich in reiner Hingabe in den Dienst einer großen Sache zu stellen und ihr — nicht uns — zu nützen; denn die Tatsachen, die man beobachten kann, lassen dies als ein recht undankbares Geschäft erscheinen. Man wird unter Umständen dabei gekreuzigt.

Freilich, sich in den Dienst der Menschen stellen, heißt nach Ostwald: ihnen nützlich sein (S. 356), und der Zusammenhang läßt es kaum zweifelhaft, daß er solchen Nutzen nur von der Naturwissenschaft, die ja 'das Prophezeien ermöglicht', dann etwa noch von rein praktischer, z. B. politischer Tätigkeit (S. 322; Bewertung Bismarcks und des Reiches) erwartet, sicher aber nicht von so brotlosen Künsten wie Historie, Philologie, Poesie.[1]) Es kommt eben darauf an, was man unter Nutzen versteht. Daß uns nichts ferner liegt, als den Nutzen gering zu schätzen, den wir den theoretischen wie angewandten Naturwissenschaften einschließlich der Hygiene und Medizin verdanken, ist schon ge-

[1]) Über Poesie findet sich in dem Buche die seltsame Bemerkung: Poetisch pflegt man alles zu nennen, was irgendwie an die Urzustände der Menschheit anklingt (S. 352). Demnach wäre die Menschenfresserei gewisser Australier höchst poetisch.

sagt und bedarf keiner Versicherung; aber es darf vielleicht auch die Kehrseite der Sache erwähnt werden, daß nämlich die das äußere Leben der Massen umgestaltenden Fortschritte der Technik meist mit bedeutenden Opfern an Lebensglück erkauft werden; man denke nur an das namenlose Elend, das die erste Hochblüte der maschinellen Großindustrie in England, oder an das kaum geringere, das die Einführung der Spinnmaschine unter den deutschen Handwebern erzeugt hat. Selbst die entsetzlichen Qualen der Tiere, die den Siegeszug der modernen Experimentalphysiologie bezeichnen, werden dem Menschen, der nicht nur zivilisiert, sondern auch gebildet ist, nicht als geringfügiger Kaufpreis großer Errungenschaften erscheinen, so nützlich diese auch sein mögen. Indessen, worauf es uns hier ankommt: all dieser Nutzen kommt zumeist dem äußeren Dasein zustatten, dient der Gesundheit des Leibes, den materiellen Genüssen, dem Geschäft und Verkehr der Sachen und Personen, und was auf der einen Seite dabei gewonnen wird, das mag in dem gerade durch die Virtuosität der Technik ermöglichten nervenzerreibenden Getriebe auf der andern gutenteils wieder zugesetzt werden. Der Nutzen aber, den es der Seele bringt, wenn sie sich im stillen Verkehr mit den größten Geistern aller Völker und Zeiten bespricht und sich dabei über ihr eigenes Wesen, d. h. über ihre Bedürfnisse und Aufgaben immer klarer wird, oder wenn sie sich im Genusse echter Kunst über die Niedrigkeiten des Alltags erhebt und aus der Betrachtung künstlerisch gestalteten Menschentums neuen Mut schöpft für die Fortführung ihrer irdischen Aufgabe, dieser Nutzen ist reiner Gewinn, und er ist ebensoviel und mehr wert als der andere, den unser durch Selbstvergötterung verrückt gewordenes Banausentum allein anerkennen möchte. Eine Menschheit, die in solchem Maße, wie es die großen Massen unserer Zeitgenossen, auch der sogen. Gebildeten und Besitzenden, tun, ihre einzige Erholung von der abstumpfenden Mühsal der Arbeit im ordinärsten Lebensgenuß sieht und deshalb geneigt ist, den Gelderwerb schlechthin als Lebenszweck zu betrachten, eine solche Menschheit hat es dreifach nötig immer wieder darauf hingewiesen zu werden, daß es edlere Freuden gibt, als die der Alkohol verschafft, und reinere, beglückendere Genüsse als die Sensationen eines Athletenwettkampfs oder die frivolen Nichtigkeiten des Varietés. Es nützt aber nichts ihr das zu predigen, sondern sie muß es selbst erfahren, und das kann nur durch die Schule geschehen. Wenn diese ihren Zöglingen die Sinne öffnet und das Herz weitet für die Schönheit, die sich in der Poesie, und die ernste Majestät der Wahrheit, die sich in der Geschichte offenbart, so schafft sie ebenso Nützliches, wie wenn sie lehrt, Tatsachen zu beobachten und richtige Schlüsse daraus zu ziehen. Sie ist dann im edelsten Sinne humanistisch, und muß es in diesem Sinne stets bleiben, falls sie Bildung und nicht Fachwissen vermitteln soll. Gehört dazu aber auch die Philologie und der philologische Betrieb unserer Schulen? Sind diese nicht wirklich, wie Ostwald behauptet, nutzlos, ja schädlich und verderblich?

Was die Philologie als Wissenschaft betrifft, so halte ich es überhaupt für verkehrt, den Wert einer Wissenschaft nach dem praktischen Nutzen zu be-

messen, den sie abwirft. Die Wissenschaften, wie sie sich im Laufe der Jahrtausende entwickelt haben, sind nicht mehr Kinder der Not, sondern eher Kinder des Luxus. Der menschliche Erkenntnistrieb ist ihr Vater. Der Mensch will wissen, verstehen, überschauen, sachliche, aber auch zeitliche und begriffliche Zusammenhänge durchdringen; das ist ein Teil des Adels, der ihn über das Tier hinaushebt. Dann aber muß es auch erlaubt sein, daß der Trieb bei dem einen sich auf dies, beim andern auf jenes Objekt wirft, und es ist prinzipiell nicht berechtigt, die nützliche Chemie höher zu bewerten als die unnütze Philologie.[1] Es gibt eben Menschen, denen es gänzlich gleichgültig ist, wieviel Atome Wasserstoff und Sauerstoff ein Molekül Wasser enthält, und die lieber ihr Leben lang Holz hacken, als es in einem chemischen Laboratorium verbringen möchten, die aber Gefahren und Tod nicht scheuen, um die Sprachen der südamerikanischen Steinzeit-Indianer zu erkunden. Die Menschheit opfert Millionen über Millionen und setzt kostbare Menschenleben aufs Spiel, um die Pole zu entdecken und die zirkumpolaren Temperatur-, Eis- und Luftdruckverhältnisse zu studieren, und doch kann man sich kaum etwas so absolut Unnützes denken als solches Wissen. Ich bin allerdings geneigt, der Philologie nur insofern einen allgemeinen Wert zuzuschreiben, als sie den Weg bahnt zu den Schätzen der fremdsprachlichen Literaturen, oder richtiger: fremden Volkstums überhaupt, der germanischen überdies auch insofern, als sie uns das feine und geschmeidige Werkzeug unserer Muttersprache besser würdigen und geschickter handhaben lehrt[2]), wenn auch gewiß hierzu ein anerzogenes und unverbildetes Sprachgefühl und ein ästhetisches Wohlgefallen am rechten und schönen Gebrauch mehr beitragen als philologische Schulung. In der Kunst des Wegebahnens hat die klassische Philologie jedenfalls seit hundert Jahren nichts Geringes geleistet. Ich gehöre zu denen, die sich den Wahn, Griechisch zu können, wieder abgewöhnt haben, und lese jetzt die alten Dramen in Wilamowitz' Übersetzung. Da ist es mir doch recht lieb, wenn ich die Stelle im Agamemnon, V. 238—246, nicht mehr so finde, wie sie Wilhelm von Humboldt übersetzte: 'Des Safrans Tünchung zum Boden gießend, und sanft des Mitleids Geschosse vom Blick der Opfrer jedem sendend, erschien sie bildähnlich dort, verlangend noch, wie sonst nach Anrede, weil sie oft im Männergemach des Vaters versammelt einst weilten. Fromm ehrte dann ihres Vaters hochbeglückt Los aus kindlicher Brust Stimme sie nicht ergrimmet.'[3]) Wie Wilamowitz dafür schreibt, mag selbst nachlesen, wer's noch nicht weiß. Da Ostwald

[1]) Übrigens gibt es auch unter den Naturwissenschaften welche ohne erhebliche praktische Nutzbarkeit, z. B. die Paläontologie, die Astrophysik, die Geologie, und selbst die Königin der Wissenschaften, die Philosophie, gewährt nur dem Gewinn, und zwar einen rein innerlichen, der sie treibt.

[2]) Ostwald spricht von der trostlosen Mangelhaftigkeit der vorhandenen Sprache, über die uns gerade die Sprachforscher am meisten im Dunkeln ließen bezw. täuschten (S. 22). Ich bekenne, nicht zu verstehen, was damit gemeint ist. Die Handhabung der Sprache ist leider oft trostlos verwildert, aber doch nicht die Sprache selbst.

[3]) Äschylos' Agamemnon, übersetzt von U. v. Wilamowitz-Möllendorff, 2. Aufl. 1901, Vorwort S. 4.

übrigens den praktischen Wert des Übersetzens anerkennt und diese Kunst selbst ausübt, sei nebenbei bemerkt, daß es geradezu ein Skandal ist, was für elende, undeutsche Verballhornungen wir uns in den verbreitetsten Sammlungen der Übersetzungsliteratur bieten lassen; etwas mehr philologische Schulung könnte den Berufsübersetzern wahrhaftig oft nicht schaden.

Da wir indessen ebensowenig Berufsübersetzer bilden wollen wie Naturforscher, sondern Menschen, weltoffene, freie und fromme Menschen, die geistig arbeiten, d. h. selbständig denken und urteilen können, so beweist die Rechtfertigung der Philologie als Wissenschaft noch nicht viel für den philologischen Betrieb in der Schule. Fassen wir nun die Vorwürfe ins Auge, die Ostwald gegen diesen erhebt.

Er findet ihn zunächst demoralisierend, denn 'sonst streng ehrenhaft denkende Knaben halten es für durchaus berechtigt, sich den gestellten philologischen Anforderungen durch Betrug allerorten zu entziehen, und auch die Lehrer finden diesen Zustand so normal, daß sie den Unterricht ganz und gar darauf einrichten. Ja, es gibt Lehrer, die mit einem gewissen Sportvergnügen dies als einen regulären Kampf der beiderseitigen Geschicklichkeit auffassen. Daß auf solche Weise Lüge und Betrug zu einem regelmäßigen Bestandteil des Schulwesens gemacht wird, ist eine fürchterliche Tatsache, deren grauenhafte Beschaffenheit dadurch nicht abgeschwächt wird, daß sie so verbreitet ist und so kühlen Blutes angesehen wird. Man wende nicht ein, daß sich diese Freiheit auf ganz bestimmte Gebiete bezieht, und daß die Knaben im übrigen durchaus ehrenhafte Jungen sind. Dies muß in Abrede gestellt werden; wer sich eine solche Denkweise auf einem Gebiete gestattet, wird bald finden, daß es auch andere Gebiete gibt, wo sie nicht minder zulässig (?) ist. Wenn dann der Jüngling mit gebrochenem moralischem Rückgrat ins Leben hinaustritt, so bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als sich in seiner Lebensführung genau irgendwelchen Standesanschauungen anzuschließen, da er aus eigenen nicht mehr ein aufrechter Mann zu sein vermag' (S. 350 f.).

Ich habe die Stelle ganz hierher gesetzt, um zu zeigen, wie der Fanatismus befangen macht. Nicht nur, daß es Ostwald hier passiert, in einem Atem denselben Schülern streng ehrenhafte Denkweise erst ausdrücklich zu- und dann ebenso ausdrücklich wieder abzuerkennen; das Tolle ist, daß er den gerügten Mißstand auf die philologischen Fächer beschränkt. Daß er hier grassiert, will ich gar nicht leugnen; aber jeder, der jemals eine höhere Schule besucht hat, wird mir recht geben, wenn ich hinzufüge: jedenfalls nicht mehr als in der Mathematik, und wenn Ostwald behauptet, falls die Schüler durch ein Votum das Latein abschaffen könnten, würde dieses nicht einen Tag länger bleiben (S. 358), so bin ich der Meinung, daß sich bei solcher Abstimmung mindestens ebensoviel Schüler für die Abschaffung der Mathematik (manche wohl auch für die der ganzen Schule) aussprechen würden. Mathematische Begabung und Neigungen sind sicherlich durchschnittlich nicht häufiger als sprachliche; die Mathematikkollegen können ein Lied davon singen und werden mir das gern bestätigen. Ist dem jungen Menschen aber einmal klar geworden,

daß seine spätere Arbeit ihn in diese Richtung entschieden **nicht** führen wird, so erscheint ihm die erzwungene Beschäftigung mit Trigonometrie und Kegelschnitten geradeso als unnütze Quälerei, die seine Kraft ihm wertvolleren Arbeiten entzieht, wie dem naturwissenschaftlich Gerichteten die philologischen Anforderungen, und er hilft sich bei jenen mit Schwindeleien, wie der andere bei diesen. Mit der Natur des Unterrichtsgegenstands hat dieses Übel also nichts zu tun, oder wenn doch, dann ist die Mathematik ebenso gerichtet wie die Sprachen.

Was die Tragweite des Übelstandes betrifft, so urteile ich so pessimistisch wie Ostwald nicht. Völlig makellos kommen in dieser Hinsicht wohl nur sehr vereinzelte weiße Raben durch die Schule, und doch bin ich nicht der Meinung, daß unsere gesamte gebildete Männerwelt das moralische Rückgrat gebrochen habe. Schülermoral ist eben eine ganz spezifische Pflanze. Eine Art Kriegszustand zwischen Lehrer und Schüler scheint vielen etwas Natürliches, und dann heißt es eben: *à la guerre comme à la guerre.* Man bedenke auch, daß manche Unaufrichtigkeit gegenüber dem Lehrer zugleich ein Akt ritterlicher Hilfe gegenüber dem Kameraden ist, und daß, wie wir Lehrer alle aus Erfahrung wissen, infolge der inneren Unfertigkeit der jungen Leute der schlechte Einfluß eines einzigen oder einiger weniger den Geist ganzer Klassen, aber doch meist nur vorübergehend, verderben kann.

Mit alledem will ich mich gewiß nicht zum Anwalt der Schülerlüge und des Schülerschwindels machen; nur den Grund suche ich anderswo als Ostwald, nämlich im Betrieb des Unterrichts, und in dem Mangel an erzieherischer Einwirkung des Lehrers auf die Schüler. Zum Teil liegt beides ja im System, aus dem wir nicht herauskönnen, in dem wir geradeso schmachten wie die Schüler; zum Teil liegt es aber auch an den Personen. Wenn der Schwindel in einer bis dahin guten Klasse anfängt, so ist der Lehrer daran schuld. Manche Lehrer werden nicht betrogen; andere, und häufig solche, die am strengsten strafen, täglich. Wer seinen Schülern immer nur als Vorgesetzter oder gar als mißtrauischer Polizist gegenübertritt, kann's nicht anders erwarten; wer aber den 'Weg zum Herzen des Schülers'[1]) mit Ernst sucht, wird nicht ganz unbelohnt bleiben. Wir müssen nicht nur Pauker und Aufgabenkontrolleure, wir sollen auch ein wenig Väter unserer Klassen sein; ist doch auch der gestrenge Herr Feldwebel die Mutter seiner Kompagnie. Im allgemeinen strafen wir sicherlich zu viel. Der Lehrer muß auch etwas verzeihen können. Er darf auch mal etwas übersehen, etwas anderes scherzhaft behandeln; das verträgt sich mit der strengsten Gerechtigkeit. Und dann müßten wir unsern Unterricht etwas freier gestalten, weniger mit Klassenbuch und Zensuren arbeiten dürfen, dann wäre auch weniger Anlaß zu Hintergehungen. Aber die Hauptsache ist doch, daß durch erzieherische Einwirkung ein Vertrauens-

[1]) Das wunderschöne Büchlein von Hermann Weimer, das diesen Titel trägt (München 1907, C. H. Beck), brauche ich hier nicht zu empfehlen. Es verlangt wohl mehr, als die meisten von uns gewähren können; den ersten Schritt auf dem Wege zu jenem Ideale sollte doch jeder versuchen, dem es Ernst mit seinem Beruf ist.

verhältnis hergestellt wird, das die Lüge unmöglich macht oder doch, wenn sie aus Schwachheit noch einmal begangen wird, das Schuldbewußtsein hervorruft, das jetzt häufig ganz fehlt. Dabei kommt es nur auf die Persönlichkeiten — des Lehrers und der Schüler — an, fast gar nicht auf das Fach und seine Anforderungen. Freilich ist es sehr leicht dergleichen zu verlangen, und recht schwer, es zu verwirklichen. Temperament und Gewohnheit werfen einen immer wieder auf die falsche Bahn zurück. Aber ich glaube sagen zu dürfen, daß die meisten Schüler in dieser Beziehung recht feinfühlig sind und auch den guten Willen anerkennen und dankbar dafür sind. So erziehen wir sie, indem wir uns erziehen, und je mehr uns beides gelingt, um so seltener wird die Schullüge werden.[1])

Ostwalds zweiter Vorwurf gegen den philologischen Unterricht besteht darin, daß er das selbständige Denken nicht fördere, sondern unterdrücke; denn da die Sprachen selbst nicht logisch seien, sondern von Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten wimmelten, sei ihr Erlernen lediglich eine Sache des Gedächtnisses und müsse einen auf die Erfassung sachlicher Zusammenhänge gerichteten Geist abstoßen (S. 88). Im letzten Satz ist 'sachlich' stillschweigend mit 'naturgesetzlich' oder 'logisch' identifiziert, als ob sprachliche und historische Zusammenhänge nicht auch sachlich wären. Die Sprachen sind ja selbst ein Stück Natur, wenn auch zum Glück fern 'von geometrischer Regelmäßigkeit', wie Ostwald sie zu wünschen scheint, und in ihrem Bau und Leben walten allerdings Gesetze, physiologische in der Lautbildung, psychologische in der Grammatik und im Sprachstil, wenn wir sie auch nicht ohne Rest erfassen können. Rein logisch kann eine Sprache ebensowenig sein wie ein Mensch reines Verstandeswesen; aber sie kann auch nicht alogisch sein, weil sie sonst kein Verständigungsmittel für auf logisches Denken angelegte und angewiesene Wesen bilden könnte. Deshalb ist eingehende Beschäftigung mit der Grammatik immer auch eine logische Übung — ohne daß ich damit behaupten wollte, daß man die Logik dadurch erlernen könnte. Dagegen stellt sowohl das Vergleichen zweier Sprachen beim Übersetzen wie die mit dem geläufigen Sprechen einer fremden Sprache geleistete Geistesarbeit eine ganz vorzügliche geistige Turnübung dar, bei der keineswegs nur das Gedächtnis tätig ist. Eine schwierige Satzkonstruktion hat ja große Ähnlichkeit mit einer verwickelten

---

[1]) Der Fall des Abiturienten Miesbach in Nürnberg, der dieser Tage, mit dem Reifezeugnis in der Tasche, im Entlassungsaktus eine bitterböse Kritik seiner Schulzeit zum besten gab, sollte uns zu ernster Selbstprüfung veranlassen, ungeachtet der oberflächlichen und abgeschmackten Erörterungen, die sich in Tageszeitungen daran angeschlossen haben. Hier in Nürnberg hat sich eine Erbitterung Luft gemacht, die nicht unbegründet gewesen sein kann. Doch wäre es auch irrig, aus diesem Vorkommnis, dem Zeitungsgeschwätz und mancher literarischen Behandlung des Schulproblems zu schließen, daß in der Generation der 20er und 30er allgemeiner Schulhaß bestehe. Nur bleiben die Beweise von Vertrauen, Dankbarkeit und Anhänglichkeit, die Lehrer von ihren ehemaligen Schülern erhalten, verborgen, während sensationelle Beweise des Gegenteils in alle Windrichtungen verbreitet werden. Sehr lesenswerte Zeugnisse des richtigen Verhältnisses enthält das allerliebste Heftchen 'Wir armen Oberlehrer' von Richard Werner, Dresden und Leipzig 1909. 80 Pf.

Rechnung, und man muß dabei auch Tatsachen beobachten und richtige Schlüsse daraus ziehen, schwer erkennbare Beziehungen herstellen und einen großen Zusammenhang im Auge behalten. Warum sollte man diese Art Denken nicht wie jede andere üben, um die allgemeine geistige Gelenkigkeit zu erhöhen?

Allein so hoch möchte ich diese 'formale Bildung' allerdings nicht einschätzen, um mit ihrem Gewinn die reichliche Spracharbeit auf unseren Schulen zu rechtfertigen, und gebe gern zu, daß man auch ohne jene ein tüchtiger, sogar ein 'großer' Mann werden kann, ebenso übrigens, wie ohne die durch die Mathematik vermittelte Schulung, bei der gleichfalls ungemein viel Sache des Gedächtnisses und noch mehr vielleicht Sache einer gewissen Raumphantasie ist, die man haben kann, ohne ein großer Geist, und deren man ermangeln kann, ohne ein Dummkopf zu sein. Am wenigsten vermag die 'formale Bildung' zu rechtfertigen, daß wir so viele fremde Sprachen nebeneinander betreiben, von denen immer eine der andern Luft und Licht wegnimmt. Am Ziele unserer gesamten Unterrichtsarbeit[1]) müssen wir uns immer wieder orientieren, um hier den rechten Standpunkt zu gewinnen. Als solches sehe ich an: subjektiv, die Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit; objektiv, heimisch sein in dem großen Kosmos natürlicher und geistiger Kräfte und Werte, in dem der gebildete junge Mann selbst als tätiges Glied seinen Platz ausfüllen soll, wenn wir ihn entlassen haben. Zum ersten kann die sprachlich-philologische Arbeit recht wohl, zum zweiten aber nur unerheblich beitragen. Daher halte ich sie — soweit sie nicht rein praktische Zwecke verfolgt — im Rahmen der Bildungsschule erst dann für voll gerechtfertigt, wenn sie durch die Sprache zu den Sachen durchdringt, oder besser zu dem Geiste, der durch die Sprachen erschlossen wird. Wenn dies Ziel nicht wenigstens erstrebt und teilweise erreicht wird, dann muß man eine Verringerung des Sprachunterrichts aufs lebhafteste befürworten, denn dann muß man Ostwald darin beipflichten, daß ein solcher Unterricht von nützlicheren und wichtigeren Dingen abzieht und insofern geradezu ein Hemmnis der Bildung werden kann.

Die Forderung ist alt und im allgemeinen wohl anerkannt unter Alt- und Neuphilologen, von denen nicht die schlechtesten sich für sie eingesetzt und in zahlreichen Arbeiten die Wege gezeigt haben, auf denen das Ziel zu erreichen ist.[2]) Ostwald sagt freilich kurzerhand, warum die Jungen Latein und Griechisch lernen sollen, wisse heute kein Mensch mehr; d. h. also, nur Schlendrian, Trägheit und das Versorgungsbedürfnis der Altphilologen, sowie die Weltabgewandtheit der juristischen Verwaltung — die nennt er — halten diese Fächer. Irgend welche Bemühung, sich die Beweggründe ihrer Verteidiger klar zu machen, hat er offenbar nicht für erforderlich gehalten. Ich bin kein Altphilolog, denke aber doch, daß auch ein anderer, humanistisch empfindender Mensch die Einführung in die bedeutende und auf allen Gebieten

[1]) Das Erzieherische — Willensbildung — lasse ich hier beiseite.

[2]) Ich kenne von dieser Literatur nur wenig, möchte aber doch die Namen Cauer und Wilamowitz hier nennen.

schöpferische Geisteswelt des Altertums als eine würdige Aufgabe eines Jugendunterrichts anerkennen muß, der wissenschaftlich sein, d. h. für mich, historisch orientiert sein soll. Dabei ist der Zweck natürlich nicht Kenntnis des Altertums um seiner selbst willen, sondern um seiner Gegenwartsbeziehungen willen; dem Verständnis der Gegenwart zu dienen durch das der Antike, das ist die Aufgabe. Es ist bequem und leicht, das einen ganz überflüssigen Umweg zu nennen, aber es ist auch sehr oberflächlich; denn ein historisch vertieftes Verständnis der Gegenwart kann man ohne Kenntnis der alten Zeiten nicht haben, und in manchen Dingen fußen wir geistig eben wirklich auf der Antike, andere lassen sich an den einfacheren antiken Verhältnissen wenigstens besser veranschaulichen als an modernen. Es ist das ja alles tausendmal gesagt, und wer die nähere Begründung kennen will, wird sie zu finden wissen. Damit erledigt sich auch Ostwalds Angriff auf ein sogenanntes humanistisches Bildungsideal, das die Vollkommenheit für in der Antike ein für alle Mal erreicht ansehe, uns zum bloßen Nachahmen antiker Vorbilder verurteile und dem Zentralgedanken aller modernen Wissenschaft, dem von der Entwicklung, geradezu ins Gesicht schlage. Diese Ansicht hat existiert und ist in den Schulen gelehrt worden, aber das muß wohl schon ziemlich lange her sein. Bei älteren Verehrern des Altertums findet man sie wohl noch, und auch bei ihnen nur noch inbezug auf die antike Kunst; ich bin ihr in meiner neunjährigen Gymnasialzeit, soweit ich mich entsinne, nie begegnet. Die Altertumswissenschaft selbst hat sie im XIX. Jahrh., indem auch sie sich dem Entwicklungsgedanken beugte, aus dem Sattel gehoben, und die Schule ist ihr nachgefolgt, vielleicht noch nicht überall ganz und gar, aber sicher mehr als einen großen Schritt. Von mir und meinen Kameraden kann ich jedenfalls bezeugen, daß an uns nie auch nur der geringste Versuch gemacht worden ist, uns, wie die Redensart lautet, zu Griechen oder Römern zu erziehen; das wäre uns auch gar zu absurd erschienen.

Was die modernen Sprachen betrifft, so soll ihre Kenntnis einen tieferen Einblick in die englische und französische Kultur der Gegenwart ermöglichen, einerseits, damit der Blick des Schülers den weltumspannenden Charakter der Gegenwartskultur erfassen lerne, anderseits, damit er am Gegensatz des Fremden das Einheimische in seiner Eigenart besser verstehe und gerechter würdige.

Eine Frage erhebt sich allerdings auch dann noch, wenn die Richtigkeit der Zielsetzung anerkannt wird: ob nämlich das Erlernen der Sprachen wirklich der rechte Weg zum Eindringen in die Kulturen ist. Für die wissenschaftliche Forschung ist das allerdings keine Frage; für die Pädagogik und Didaktik darf es eine sein. Und diejenige Sprache, für die sie verneint werden müßte, könnte nicht länger gehalten werden.

Und ob wohl die Praxis dem, was als Ziel gefordert und anerkannt wird, immer entspricht? Selbstverständlich bleibt immer ein Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit; ebenso selbstverständlich erfordert alles Sprachenlernen eine große Masse kleinlicher Alltagsarbeit, bei der jenes Ideal gar nicht vorzuschweben braucht — aber auf der Oberstufe wenigstens sollte es dann doch

immer erkennbarer in Sicht auch des Schülers treten. Ich habe kein genügendes Urteil darüber, inwieweit das jetzt durchschnittlich geschieht. Ich kenne einen Fall, der als vorbildlich gelten kann, wo die denkbar feinsinnigste Einführung ins griechische Altertum wirklich erreicht wird, habe auch in der Monatsschrift für höhere Schulen einen Bericht von Matthias selbst über erstaunliche Leistungen preußischer Gymnasien gelesen; ob das die Regel ist, kann natürlich niemand sagen. Angriffe wie die Ostwalds oder gar Darwins und noch älterer Zeugen auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen beweisen natürlich für den heutigen Zustand gar nichts: das Alter nimmt eben zu leicht an, wie es vor 40, 50 Jahren war, müsse es heute auch noch sein. Ich fürchte aber, vielerorts ist es wirklich noch so. Klagen über öde Sprachpaukerei, über den Nichts-als-Grammatik-Unterricht, über das grammatische Zerpflücken der Schriftsteller, sogar der deutschen, über gänzlichen Mangel einer Würdigung der Autoren nach höheren Gesichtspunkten und über die aus alledem sich ergebende entsetzliche Langeweile hört man doch recht häufig. Solcher Unterricht erzeugt berechtigten Schulekel, und wenn Ostwald ihn verdammt, so hat er recht.

Unrecht hat er aber, wenn er das Gymnasium und die humanistische Schule überhaupt verdammt. Von Schulreformberatungen, wie wir sie reichlich gehabt haben, hält er nichts, da diejenigen, welche die Schule 'auf diesen Tiefstand gebracht haben', unmöglich die geeigneten Männer sein könnten, um sie wieder in die Höhe zu bringen. Vielmehr die Leiter großer Unternehmungen, höhere Militärs und Professoren der Medizin und der Naturwissenschaften sollen sagen, was sie an den jungen Leuten anders brauchen (S. 355). Ich glaube, Ostwald würde über den Ausfall einer solchen Rundfrage ziemlich erstaunt sein und sich über die Rückständigkeit der von ihm selbst angerufenen Autoritäten gründlich ärgern. Einstweilen sei er auf den Aufsatz von Alfred Giesecke 'Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart'[1]) verwiesen, der die Urteile zweier so praktischer und welterfahrener Männer wie Karl Schurz und Dernburg, sowie die Ergebnisse einer Umfrage unter den Industriellen Österreichs über die Erfahrungen mit der gegenwärtigen 'Mittelschule' für die Betätigung in der Industrie enthält. Sie sind dem Gymnasium erstaunlich günstig, und ich darf vielleicht hier anführen, daß sich mir kürzlich ein angesehener Großkaufmann Leipzigs in ganz demselben Sinne ausgesprochen hat. Ob nicht trotzdem, speziell in der Methode, hier wie überall viel gebessert werden kann, werden wir nie müde werden dürfen zu fragen; aber daß das Gymnasium die Denkfähigkeit und geistige Beweglichkeit unterdrücke, diese haarsträubende Behauptung Ostwalds und der kritiklosen Bewunderer, die er natürlich sogleich gefunden hat, darf wohl durch jene Gutachten als widerlegt gelten.

Ostwald klagt dann noch über die Länge der Schulzeit und fordert Beseitigung des Abiturientenexamens und Erleichterung des Zugangs zur Universität[2]), alles hauptsächlich im Interesse genialer, aber einseitiger Begabungen.

[1]) Neue Jahrbücher 1908, II. Abt., XXII. Band, 5. Heft, S. 241.

[2]) Besonders auch in einer Broschüre 'Wider das Schulelend'.

Man dürfe nicht einwenden, sagt er (S. 359), daß man doch die Schule nicht für die Genies einrichten könne, sondern dem Mittelgut anpassen müsse. 'Man muß unter allen Umständen die Schule so einrichten, daß die ungewöhnlichen Begabungen nicht behindert werden, was gegenwärtig in der schlimmsten Weise der Fall ist.' Diesem wird man zustimmen müssen. Solange aber die höheren Schulen in solchem Maße von Mittel- und Untermittelgut heimgesucht werden wie jetzt, ist an eine Herabminderung der Schulzeit für alle gar nicht zu denken. Genies sind eben sehr seltene Vögel, so seltene, daß doch vielleicht auch Sonderschulen für sie sich kaum rentieren würden. Es bliebe dann noch der Weg, dem einzelnen je nach seinen Leistungen ein schnelleres Aufrücken zu ermöglichen; ihn empfiehlt Ostwald, wohl auf Grund persönlicher Erfahrungen, und er ist gewiß gangbar. Versuche in dieser Richtung gehören zu den seltensten Ausnahmen. Es wäre sehr wünschenswert, daß sie öfter angestellt würden, damit auf Grund reichlicherer Erfahrungen darüber geurteilt werden könnte.

Die Frage des Abiturientenexamens und der Zulassung zur Universität zu erörtern fehlt es mir sowohl an Sachkenntnis wie an Raum. Man sollte freilich meinen, daß schon jetzt viel zu viele, im Grunde gar nicht hinlänglich qualifizierte Leute die Universitäten besuchen und daß sich dieses Übel durch jene 'Reformen' bis zur Unerträglichkeit verschlimmern würde — aber es ist immer gewagt zu sagen, was geschehen würde, wenn alles anders wäre, zumal für einen Nicht-Naturforscher, der das Prophezeien nicht gelernt hat.

EIN JAHR DEUTSCHEN UNTERRICHTS (O II)

Vortrag, gehalten auf dem Rheinischen Philologentage zu Düsseldorf am 3. Juli 1909

Von Alfred Biese

Als ich gebeten wurde, aus der Erfahrung des deutschen Unterrichts heraus zu berichten, da konnte für mich die Wahl des Gegenstandes nicht lange zweifelhaft sein. Denn mein Herz war noch voll von dem, was mich ein Jahr lang beschäftigt, d. h. innerlich bewegt hatte. In der Absicht, meine Schüler nicht nur — wie zumeist bisher — zwei, sondern drei Jahre hindurch im Deutschen und Griechischen, bis zur Reifeprüfung zu unterweisen, hatte ich Ostern 1908 die Obersekunda mit 32 munteren jungen Leuten übernommen. Es war besonders reizvoll für mich, da ich zufällig den deutschen Unterricht in O II nur selten gegeben hatte, und sodann, weil mit der Einführung ins Mittelhochdeutsche und mit der Vorbereitung der Primaarbeit gewisse Schwierigkeiten verbunden sind, die zur Lösung locken. Vor allem aber mit neuem Mut, mit neuer Kraft vor eine neue Klasse mit neuen Aufgaben zu treten ist ja das Schönste, was unser Schulleben bieten kann. Der Stoff ist geschmeidig, so daß man ihn formen, die Jugend bildsam, so daß man sie sich ziehen kann; dies bedeutet für das Deutsche besonders, den Wahn zu zerstören, als ob zu dessen Stunden selten etwas Ordentliches zu tun sei und schon auf ein ausreichendes Prädikat gerechnet werden könne, wenn die Aufsätze ausreichen, die mit mehr oder weniger Hilfe zu Hause angefertigt zu werden pflegen. Vielmehr muß eine jede Stunde die sachliche und sprachliche Durcharbeitung eines festumgrenzten Gebietes erfordern, über das die Schüler sich in zusammenhängender Rede zu äußern haben.

Als Ideal schwebt uns wohl allen die Stunde vor, die sprachlich-literarische Belehrung, ernste Gedankenarbeit und ästhetischen Genuß in sich vereinigt.

Mein wichtigstes Streben richtete sich dahin, bei aller Mannigfaltigkeit, die nicht Buntscheckigkeit sein darf, die Einheitlichkeit eines bestimmten Planes zu wahren, in angemessener Abwechslung, die nicht Hasten und Hetzen werden darf, die verschiedenen Gebiete, Prosa und Poesie und ihre einzelnen Arten, unter gleichmäßiger Würdigung darzubieten und vom Leichteren zum Schwierigeren emporzuführen. Daß ich mein Ideal erreichte, kann ich nicht behaupten. Hat der strebende Mensch etwas vollendet, so ist es doch eben erst angefangen, und bei der Wiederholung sucht man wieder neue Wege. Aber vielleicht bietet es gewisse Anregung, wenn ein ernstlich Wollender zeigt, nicht wie man es machen soll, sondern wie er es tatsächlich gemacht hat, wie man also

vielleicht — es machen kann. Praxis ist in Tat und Wirklichkeit umgesetzte Theorie. Und so will ich ohne graue Reflexionen von des Lebens grünem Baum die Früchte brechen, mögen sie auch keine goldenen sein.

In der Dichtung beherrschte das mittelalterliche Epos das erste Drittel-jahr, die Lyrik (Walther und Goethe) das zweite, das Drama (Lessings 'Minna') das dritte. In der Prosa wurden zwei Abhandlungen von Lessing gelesen. Für das Alt- und Mittelhochdeutsche bot die Grundlage der Teil des Muffschen Lesebuches, den Ferd. Hoffmann bearbeitete.

Wer zur altdeutschen Heldendichtung hinführen will, der muß das Dunkel, das die Vorzeit umgibt, zu erhellen suchen, indem er von Mythos und Sage und Sprache der Indogermanen das wirklich Greifbare zu fassen sucht. Ich schließe es an den Bericht der Germania des Tacitus an, knüpfe daran aus der Edda die Voluspa und das kurze Sigurdlied (nach Gering) und an die Erwähnung der Bibelübersetzung des Ulfilas das althochdeutsche Vaterunser und die Merseburger Zaubersprüche. Aus Gewalt und Leidenschaft und Streit erschien den Germanen die Welt entstanden, und ihre Geschichte selbst zeigt kein anderes Bild, seitdem sie aus dem Dämmer der Urzeit in das hellere Licht der Wirklichkeit getreten waren. Die Hauptereignisse der Völkerwanderung bieten den Rahmen für das Heldengedicht: 395 zersplittert Rom in Ost und West, der Gote Alarich plündert die ewige Stadt 410, germanische Reiche erstehen in Gallien, Afrika, Oberitalien, an Rhein und Mosel, in Britannien. Um Sein und Nichtsein ganzer Völkerkulturen handelt es sich in den großen Schlachten 451 und 732. Karl der Große entfaltet das Frankenreich zu einem Weltreiche; er, der Germane, wird der Nachfolger der Cäsaren.

Nur ein Reis von dem Stamme der großen germanischen Heldendichtung ist uns in dem Hildebrandsliede erhalten geblieben. Die Mischung von Alt- und Niederdeutsch (Ik gihorta dat seggen), der Stabreim, die Versbetonung wird aufgewiesen, vor allem aber die Tragik, die das Lied durchweht. So ist Gelegenheit gegeben, den so wichtigen Begriff wenigstens anzudeuten. Er wird von dem Traurigen geschieden und also umschrieben: Starke Naturen unterliegen im Kampfe wider ein Schicksal, das mächtiger ist als sie; aber im Unterliegen sind sie noch groß.

So ergibt sich das erste Aufsatzthema: 'Was berichtet uns das Hildebrandslied, und was geht in der Seele der Helden vor?' Wir gliedern: Unter I fallen Begegnung und Kampf, unter II wird Hadubrand in seiner Kampfes- und Beutelust und in seinem Mißtrauen, Hildebrand in der Freude der Heimkehr und in dem schweren Widerstreit der Pflichten, die Vaterliebe und Heldenehre ihm auferlegen, gekennzeichnet. — In Kürze werden Wessobrunner Gebet, Muspilli und die ersten Messiaden (nach dem Lesebuch) behandelt, und in Auffrischung des früher in Tertia Durchgenommenen die Mischung von Christlichem und Heidnischem an dem Waltharilied aufgewiesen.

In der neunten Stunde — es ist inzwischen Mitte Mai geworden — gelangen wir endlich zum Nibelungenliede selbst, das in diesem Dritteljahr den Mittelpunkt des Genusses und der Arbeit bildet. Diese besteht zunächst in Behand-

lung der mittelhochdeutschen Lautlehre (Umlaut, Brechung, Ablaut, Konsonantenveränderung, Lautverschiebung); sodann wird in Paradigmen die Abbiegung der Wortarten veranschaulicht und an der Anfangsstrophe selbst das Verhältnis von Hoch- und Tiefton erläutert. Die Lektüre selbst setzt sofort ein, und in fünf Stunden gelangen wir bis zur sechsten Aventiure und ziehen nun die Legerlotzsche Übersetzung heran. Wir fassen vor Pfingsten die ersten zwölf Abenteuer in großen Zügen zusammen. Der Zwist der Königinnen bildet den Höhepunkt der dramatischen Spannung, die Katastrophe tritt uns in der Urschrift entgegen in der gewaltigen 16. Aventiure: 'Wie Sifrit ermort wart'. Die folgenden acht Stunden dienen besonders der Charakteristik der großartigsten Gestalt des Liedes, des grimmen Hagen. Sein Gegenbild bietet der getreue Rüdiger: wir lesen im Urtext die 36. Aventiure: 'Wie Ruedegêr erslagen wart' und schließen mit Hilfe der Übersetzung die erschütternde Tragödie ab, die da zeigt, wie Liebe und Treue lohnen mit Leide. — Als Klassenaufsatz wird die Frage behandelt: 'Was mich im zweiten Teile des Nibelungenliedes am meisten ergriffen hat.' Sie wird verschieden beantwortet. Bald ist es das Ende des Rüdiger, bald das der Burgunden überhaupt oder die Tragik, die furchtbare Schicksalsmacht, die im grausen, wechselseitigen Morden die Völker und Recken dahinrafft.

Die 'Gudrun' wurde nur kursorisch behandelt; doch spürten wir den Salzhauch des Meeres, der einst die Wikinger umwehte; in der Urschrift wird gelesen 'Wie suoze Horant sanc'; die Vorgeschichte und die übrigen Stücke fanden in Einzelvorträgen, die bänkeweise verteilt wurden, ihre Erörterung hinsichtlich des Tatsächlichen, Psychologischen und Ethischen. — Das zweite Aufsatzthema, ein allgemeines, erwuchs aus dem griechischen Unterricht. Wir hatten in den Memorabilien gelesen, wie Sokrates den Aristipp als einen Genußmenschen ohne staatliche Pflichten und Rechte schildert und des Prodikos Parabel von Herakles am Scheidewege nacherzählt. So ward das dort angeführte Wort des Hesiod: *τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν* der Gegenstand unserer Betrachtung. Diese gliedert sich in den drei Stufen: der Wort- und Sinnerklärung, der Begründung und Anwendung auf die einzelnen Lebensgebiete, die das körperliche und das geistig-sittliche Sein umspannen. Wir ziehen ein paar kulturhistorische Linien: von dem *ἀριστεύειν ἐν βουλῇ τε καὶ μάχῃ* bei Homer zu dem *δεινὸς λέγειν τε καὶ πράττειν* bei Thukydides, zu der Erweiterung des sozialen und politischen Horizontes der späteren Zeit. Das großartige Epigramm von den bei Potidäa Gefallenen: *Παῖδες Ἀθηναίων ψυχὰς ἀντίρροπα θέντες ἠλλάξαντ' ἀρετὴν πατρίδα τ' ηὐκλέϊσαν* scheint widerzuerklingen in Schillers Reiterlied: 'Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein.' Der ethische Begriff der *ἀρετή* wird von den antiken Philosophen als *φρόνησις, ἀνδρεία, δικαιοσύνη, σωφροσύνη*, von den christlichen als *πίστις, ἐλπίς, ἀγάπη* gefaßt. Tiefen Sinn enthalten die Worte, die Prodikos der *ἀρετή* leiht: 'Ich verkehre mit den Göttern und nur mit den guten Menschen; kein edles Werk wird ohne mich vollbracht; ich bin eine erwünschte Mitarbeiterin den Künstlern, eine getreue Wächterin dem Hausherren, eine

wohlgesinnte Beschützerin den Sklaven, eine tüchtige Teilnehmerin an den Arbeiten des Friedens, eine sichere Kämpferin bei den Werken des Krieges.' — Herakles gewinnt durch sie den Himmel, der nur feil ist um ein Leben voll Arbeit und Mühe. Wer möchte nicht an Schillers 'Ideal und Leben' erinnern: 'Zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden bleibt dem Menschen nur die bange Wahl' oder an die 'zwei Tugendwege' oder an die zwei Seelen im 'Faust' und an dessen Verklärung. Vor allem aber wird hiermit der Übergang zur tieferen Erfassung des 'Parzival' gewonnen. Wie die Sagen von Prometheus und Herakles, wie die Dichtung von Hiob behandelt auch er das Problem des Menschen nach Wesen und Bestimmung von der Grundanschauung seiner Zeit aus. — In Proben aus der Übersetzung von Wilh. Hertz und in Darlegung der kulturhistorischen und ethischen Momente wird der Inhalt erläutert und dann die Linie dieser Menschheits- oder Erziehungsromane über den 'Simplizissimus' zu 'Wilhelm Meister' und zum 'Grünen Heinrich' gezogen, d. h. in kurzer Andeutung des Künftigen, zur Weckung des Interesses. — Damit ist das erste Dritteljahr abgeschlossen. —

Nach den Herbstferien treten wir in das Gebiet der Lyrik ein. Die Wurzeln des Minnesangs als eines Kunsterzeugnisses werden in der höfischen Sitte, im Marienkultus, in den Einflüssen der Provence und Nord-Frankreichs aufgewiesen und die ältesten Vertreter in den Proben des Lesebuches dargeboten: der v. Kürenberc, Herr Dietmar von Eist, Herr Heinrich von Veldecke, der zumeist nur wenig gewürdigte Herr Heinrich von Morungen, Wolfram, Reimar, Spervogel. Den Mittelpunkt der ersten zehn Stunden bildet aber Walther. Es gilt zum ersten Male, einen Lyriker aus seinen Gedichten heraus zu charakterisieren und diese in den Gang der Zeitereignisse einzuordnen. Er ist der erste deutsche Dichter, bei dem Leben und Dichten zusammenfallen. Das von e i n e r Empfindung volle Herz, die 'Gelegenheit' macht ihn zum Dichter; und dieses Dichterherz erglüht für die großen Gegenstände, für Natur und Frauenschöne, für Vaterland und Welt, für Staat und Kirche. Walther ist eine ganze Persönlichkeit, d. h. ein Mensch von Rissen und Widersprüchen, bald überschäumend in Witz und Laune, bald tief ernst in Schwermut und Weltschmerz, bald aufflammend in Haß, bald erglühend in Liebe, allüberall ein gerader, aufrechter Mann von kerniger Gesinnung, der wohl irrt und fehlt in heißem Temperament, doch nie aus Hang zum Niederen und Gemeinen. Wie in einen Brennpunkt sammelt er in seine Dichtung die Lyrik der voraufgegangenen und der eigenen Zeit: er weiß die höfische Gesellschaftsdichtung zur Wirklichkeitsdichtung zu adeln und die Spruchdichtung zu einer wuchtigen Waffe des politischen und sittlichen Gedankens zu erheben. — Das ist das Bild, das sich uns aus 41 Liedern und Sprüchen ergibt, die wir in der Urschrift und unter Heranziehung der Übersetzungen von Simrock und von Schröter lesen. Der herrliche Schwanengesang 'Owê war sint verswunden alliu miniu jâr' und der Preis der deutschen Art ('Ir sult sprechen willekommen') werden gelernt, doch auch andere — wie zuvor auch Abschnitte des Nibelungenliedes — von einzelnen Schülern, je nach ihrem Geschmack. —

Neben dem Glanz der Ritterzeit darf man die dunklen Schatten auch nicht verschweigen. Mitten in ihr wird genug über die 'unmaze' und 'uebermaze' und 'unstaete' geklagt, denn die 'zuht', 'site', 'tugent' und 'fuoge' waren vielfach nur äußerlich geübte Fertigkeiten und Schliff; und hinter der 'minne' mit ihrem Begehren und Gewähren lauerten die Dämonen der Sinnlichkeit. Zu keiner Zeit stehen die Mahnungen des Memento vivere und des Memento mori einander so schroff gegenüber. Als erschütterndes Beispiel wurden Heinrichs von Melk 'Von des todes gehugde' und die 'Warnung', das Gedicht eines österreichischen Dichters, wiedergegeben, auf daß der Übergang zum Lehrgedicht, zu Freidank gewonnen werde.

Das so ungemein frische Zeitbild 'Meier Helmbrecht' (bei Reclam) gibt das Thema des ersten Aufsatzes, zur Nacherzählung; daneben wird die Wahl des 'Armen Heinrichs' offen gelassen.

In den nächsten Stunden werden die Anfänge des Dramas erläutert und besonders das Tegernseer Spiel 'Vom Antichrist und vom römischen Kaisertum deutscher Nation' wiedergegeben. — In knapper historischer Beleuchtung werden Renaissance, Humanismus und Reformation, und besonders Luthers Bibelübersetzung gekennzeichnet; eingehender wird der 'Sendbrief vom Dolmetschen' behandelt, in der Ausgabe von Neubauer. Ende Oktober wird das Goethische Gedicht 'Hans Sachsens poetische Sendung' die Unterlage, um den Meistergesang und besonders den kernigen Nürnberger Meister selbst mit etlichen Proben ('Die ungleichen Kinder Evä', 'Petrus mit der Geiß' u. a.) zu würdigen. Auch Uhlands 'Märchen' wird herangezogen. — Die 'kleine Welt', die Hans Sachs 'in seinem Gehirne brütend hält', 'die Welt, die vor ihm steht, wie Albrecht Dürer sie hat gesehen', bietet erwünschte Gelegenheit, die Meisterbilder von Dürer und Holbein, die der 'Kunstwart' herausgegeben hat, vorzulegen und zu erläutern.

So sind wir in den Anfang von November vorgedrungen. Der Name 'Goethe' gibt uns Anlaß, Hans Sachs mit Goethes Zeit in kurzer Übersicht zu verbinden. Wir halten die Hauptzüge unserer Literaturentwicklung fest. Ihre Träger sind: der Sänger, der Geistliche, der Ritter, der Bürger, der Gelehrte. Da sprechen wir von 'Schulen' in Schlesien, Königsberg usw. Die Vorklassiker Klopstock und Wieland, Lessing und Herder finden ihre Vollendung in Goethe. Er dichtet in Hans Sachsischer Art die Legende vom Hufeisen, den Faust, im Anschluß an das im XVI. Jahrh. blühende Volkslied das Heideröslein, unter dem Einflusse der von Herder übersetzten schottischen Balladen (Percys Reliques) den 'Erlkönig'. — Die großartig wilde Ballade 'Edward' ('Dein Schwert, wie ist's von Blut so rot? Edward, Edward!') wird diktiert und gelernt, vorgetragen wird auch die dänische von Herrn Oluf, die Herder nicht 'Elfen-', sondern 'Erlenkönig' überschrieb, und an die geradezu typische Ballade 'Lenore' von Bürger erinnert. Zehn Stunden werden den Balladen und Romanzen Goethes und Schillers unter vergleichender Heranziehung Uhlands gewidmet, nicht bloß stofflich, sondern hinsichtlich der sittlichen Ideen wird das früher Durchgenommene vertieft. Auch der wundervolle poetische Ausdruck im 'Mignonliede' oder im 'Fischer' usw. kommt nicht zu

kurz. Die so zauberisch lockende Zeile des Wasserweibes: 'Labt sich die liebe Sonne nicht, der Mond sich nicht im Meer?' führt begreiflicherweise dazu, auf die metaphorische Naturbeseelung hinzuweisen, an Wolframs herrlich kühne Morgenschilderung zu erinnern: 'Des Tages Klauen sind durch die Wolken geschlagen, er steigt auf mit großer Kraft' und Goethe selbst heranzuziehen, mit Zeilen wie: 'Der Morgen kam, es scheuchten seine Tritte den leisen Schlaf' und 'Der Abend wiegte schon die Erde, und an den Bergen hing die Nacht'. Die dämonische Macht der Natur und der elementaren Leidenschaft walten bei Goethe vor, die sittlichen Ideen und die Fragen der Kultur bei Schiller.[1])

Im Anschluß an diese Erörterungen über Kultur und Natur wählte ich das Aufsatzthema: 'Was liebst du an der Natur am meisten?' Die Schüler hatten aus persönlicher Erfahrung heraus, die sie auf Wanderungen und Reisen gesammelt, die Frage zu beantworten; es galt, nicht in Schilderung sich zu verlieren, sondern zu begründen. Der eine entschied sich für die Eifel, der andere, ein Brandenburger, für den märkischen Wald im Rauhfrost, ein dritter, der aus der Heimat Homers stammt, für das Mittelmeer; andere faßten die Frage allgemeiner und entschieden sich für Wald oder Gebirge oder Flußlandschaft, für Sonnenauf- und Sonnenuntergang, für das Idyllische, für Werden und Vergehen in der Natur oder für die Welt der Steine.

Anfang Dezember wurde der Klassenaufsatz geschrieben. Ich brachte Meisterbilder mit, die in verschiedener Weise den Tod darstellen: Dürers 'Ritter, Tod und Teufel', Alfred Rethels 'Der Tod als Freund', 'Der Tod als Würger', 'Die Genesung', Holbeins 'Totentanz' und las, um Stimmung zu machen, aus Ernst Zitelmanns — des bekannten Bonner Juristen — neuestem poetischen Werke 'Totentanz und Lebensreigen' die erste Darstellung 'Der Tod als Geiger' vor. Die Schüler konnten wählen, welches Bild sie beschreiben wollten.

Der Aufsatz vermittelte uns den Übergang zu Lessings Abhandlung 'Wie die Alten den Tod gebildet', die uns bis Weihnachten in Anspruch nahm. Zur Pflicht war es schon vorher gemacht worden, die Schrift zu lesen, und zwar möglichst mit der Feder in der Hand; die bei Velhagen erschienene Ausgabe wurde zugrunde gelegt. In den Stunden selbst wurde die Gedankenfolge gemeinsam aufgefunden und aufgezeichnet. Ich konnte spüren, wie die klar gegliederte, in zwingenden Schlüssen sich fortbewegende Erörterung die jungen Gemüter bezwang, einem Stahlbade gleich. Ich deute in Kürze die Schlußkette an.[2]) Der Tod wurde von den Alten nicht als Skelett dargestellt. Be-

[1]) Zu dem Besten, was über diesen Gegenstand gesagt worden ist, gehören noch immer die Ästhetischen Vorträge von A. W. Grube (Iserlohn 1864): 'Goethes Elfenballaden und Schillers Ritterromanzen nach ihrem Inhalt, ihrer Formenschönheit und ihrem Stilgesetz erläutert.' In der unverschämtesten Weise hat Herm. Graef in dem ersten Hefte seiner 'Beiträge zur Literaturgeschichte' (Leipzig 1906, Verlag für Literatur, Kunst und Musik) ohne Quellenangabe das 4. Kapitel gestohlen; er besitzt dabei noch die Dreistigkeit, auf die Rückseite des Titelblattes zu setzen: 'Alle Rechte nach dem Gesetze über das deutsche Urheber- und Verlagsrecht vom 19. Juni 1901 vorbehalten.'

[2]) Vergleiche die treffliche Analyse v. Sandens in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht Bd. I.

weis: Tod und Schlaf sind Brüder; wird dieser als junger Genius aufgefaßt, so auch jener. Deutlich kennzeichnen 1. die Attribute sein Wesen: die umgestürzte Fackel ist das Sinnbild des erloschenen Lebens, die Flügel des schnellen Heranmahens des Endes; der Kranz ist der Totenkranz, der Schmetterling Sinnbild der vom Leibe geschiedenen Seele. 2. Der Stand der Gestalt neben einem Leichnam erweist den Jüngling als 'Tod', denn eine andere Gottheit erträgt nicht den Anblick eines Toten. 3. Auch kann sie nicht der Schutzgeist des Menschen sein, denn der trennt sich von ihm, ehe Leib und Seele sich scheiden. 4. Die Stellung mit den übergeschlagenen Beinen zeigt die Verwandtschaft mit dem ebenso dargestellten Schlaf.

Nicht minder scharfsinnig ist die Beweisführung des zweiten Teiles über die Larvae, d. h. die als Skelett dargestellten gespensterhaft umherirrenden Seelen, und über die *Κῆρες*, die nicht als Gerippe dargestellt werden konnten, da das Gerippe erst auf den Tod folgt. — Diese Anschauungen Lessings wurden durch einen Vortrag mit Lichtbildern, deren Platten aus dem Bonner Museum entliehen waren, über die *Κῆρες* und die *Ψυχαί* von einem Seminarkandidaten ergänzt und berichtigt. —

In einer der letzten Stunden des alten Jahres wurde eine Dispositionsübung gehalten. Ich schreibe das Thema an: '*Gutta cavat lapidem*', erkläre die physikalische Tatsache, gebe Zeit zum Nachdenken, und vermerke dann mit Zahlen an der Tafel, was irgend von den Schülern an Zutreffendem beigebracht wird. Sodann wird geordnet, ergänzt, vertieft, so daß sich zwei Hauptabteilungen ergeben: I. Mahnung. II. Warnung (= *principiis obsta*), mit den Unterabteilungen: 1. in körperlicher, 2. in geistig-sittlicher Hinsicht. Einleitung: Naturbeobachtungen sind oft die Grundlagen von Sprichwörtern (Beispiele). Schluß: Was vom einzelnen Menschen gilt, trifft auch auf ganze Völker zu und — zur Fortspinnung des Fadens wird der Gegensatz kurz angedeutet: Aus Bösem, Schwerem, Schlimmem kann auch Gutes entsprießen. — Nach Weihnachten wird — um dies hier vorwegzunehmen — als Thema Nr. 7 das Wort aus Schillers Glocke — nicht als Inhaltsangabe, sondern möglichst aus selbständiger Erfahrung — behandelt: 'Was unten tief dem Erdensohne das wechselnde Verhängnis bringt, das schlägt an die metall'ne Krone, die es erbaulich weiter klingt.' —

In der ersten Stunde des neuen Jahres wurde ein Überblick über die Literatur des XVIII. Jahrh., soweit sie zunächst in Betracht kommt, mit folgendem Zahlengerippe gegeben, das leicht dem Gedächtnis sich einprägt: Gottsched beginnt das Jahrhundert 1700—66; Klopstocks Leben spinnt sich ab zwischen 1724—1803, Kants 1724—1804, fünf Jahre später als diese beiden ist Lessing geboren, 1729, gest. 81, wo Schillers 'Räuber' erschienen; Wieland neun Jahre später geboren 1733—1813, zwanzig Jahre später Herder 1744, gest. im Todesjahre Klopstocks 1803. Fünf Jahre jünger als Herder ist Goethe 1749—1832, wieder zehn Jahre jünger als dieser: Schiller 1759—1805. — Wir verfolgen Lessings Leben bis zu 'Minna von Barnhelm' (1767), dann treten wir an die Lektüre heran. Voraussetzung ist, daß schon alle das Lustspiel gelesen haben. Wir versuchen sogleich, die gesamte Handlung in einen Satz zusammen-

zufassen. Es gelingt mit einiger Mühe: Ein preußischer Major, der im Kriege verwundet und dann entlassen ist, zugleich aber auch sein Vermögen und infolge falscher Verdächtigungen seine Ehre verloren hat, löst seine Verlobung mit einer sächsischen Edeldame, wird aber durch die Pflicht, der um seinetwillen in Not Geratenen zu helfen, zu ihr zurückgeführt und durch den König in seiner Ehre wiederhergestellt, so daß nunmehr nichts dem Glücke entgegensteht. — In fünfzehn Stunden wird das Drama behandelt, und zwar die Vorgeschichte und die einzelnen Akte in je einer Stunde, sodann die Charakteristiken der Personen; hierfür bieten wieder, gemäß der Einzelverteilung, die Schüler bänkeweise die Unterlagen, ebenso für die Fragen: Inwiefern hat das Drama einen nationalen Charakter (besonders im Hinblick auf Friedrich den Großen und den Hubertusburger Frieden); welches ist der sittliche Konflikt, d. h. der Kampf zwischen Ehre und Liebe um das, was Pflicht heißt; welches ist der Begriff von äußerer und innerer Ehre; inwiefern überspannt Tellheim den ersteren und verkennt die Selbstachtung, die aus strenger Pflichterfüllung erwachsen muß, und die Rücksicht, die er der liebenden und geliebten Braut schuldig ist; welches ist die Bedeutung der Riccautszene; wie mischen sich Ernstes und Heiteres, Charakterschauspiel und Lustspiel; wie umschlingen Haupt- und Nebenhandlung einander? Die Frage: welches ist die lebensvollste Gestalt im Lustspiel? wird zu Werners Gunsten entschieden, da den anderen entweder etwas verstandesmäßig Gekünsteltes oder possenhaft Überkommenes beigemischt ist. — Als Klassenaufsatz ergibt sich das Thema: 'Inwiefern hat Lessing mit Recht sein Lustspiel «Minna von Barnhelm» genannt und hinzugefügt «oder das Soldatenglück»?' Es wird dahin beantwortet: Minna setzt die Handlung in Bewegung, sie wirbt zunächst mit ihrer Liebe um den Mann und löst dann die mit keckem, ja grausamem Streich geschaffene Verwicklung wieder auf, anderseits wird das im Kriege gesäete und dann verschüttete Soldatenglück im Frieden geerntet.

Im Anschluß an die Grundgedanken des Dramas wird der Begriff Lebensanschauung näher bestimmt und im Anschluß an Homer und Herodot für das Altertum, an Parzival für das Mittelalter, an Lessings und Schillers sittliches Ideal für die neuere Zeit erläutert. Das Wort des Terenz: '*Homo sum: humani nil a me alienum puto*' wird in ausführlicher Anordnung als ein Wort des Stolzes und der Demut zugleich gefaßt. Welch ein erhebendes Gefühl liegt in dem Gedanken: Die Welt ist mein, mit all ihrer Schönheit, die ich bewundere und genieße, mit all der Tiefe des Ernstes und des tragischen Wehes, das ich nachempfinden, mit all der Hoheit von Aufgaben und Pflichten, denen ich nachsinnen, mit all der Menschengröße und Menschengüte, zu der ich aufsehen und an deren Betrachtung ich mich stählen kann! Und doch ist Irren und Fehlen mein Teil, ist der Blick der Erkenntnis von Dämmerung umfangen, und dem heißen Wollen ist nur ein schwaches Vollbringen vergönnt! Daher hinweg mit der modernen Phrase des Übermenschen, vom Sichausleben mit allen Trieben und Leidenschaften, hinweg mit Blasiertheit und Größenwahn! —

Eine Zerlegung und Unterordnung der Gedanken ist ohne die Grundlagen

der Logik mit partitio und divisio, also ohne die allereinfachsten Lehren vom Begriff nach Umfang und Inhalt nicht möglich. Ich schließe dies an die Dispositionsübung an, und bei der Lektüre der Lessingschen 'Abhandlungen über die Fabel', die wir Mitte Februar begonnen haben, beobachten wir, wie Lessing den Begriff der Fabel gewinnt[1]; mag er auch zu eng sein, es ist wenigstens sehr lehrreich, Lessing bei der Gedankenarbeit zu verfolgen: wie er sich immer Leute sucht, mit denen er streiten kann, ganz in aristotelischer Weise die Aporien aufdeckt und das Richtige festhält, das Irrige verwirft ohne Ansehen der Person und ihres sonstigen Gewichtes. Dabei ist auch für später — z. B. für den Laokoon und für die dramatische Lektüre — die Bestimmung des Begriffs 'Handlung' wichtig: 'Eine Handlung nenne ich eine Folge von Veränderungen, die zusammen ein Ganzes ausmachen. Diese Einheit des Ganzen beruht auf der Übereinstimmung aller Teile zu einem Endzweck.' Und dann weiter, unter Verwerfung der Annahme, es gäbe nur Handlung, wo Körper so tätig seien, daß sie eine gewisse Veränderung des Raumes erfordern, heißt es: 'Es hat manchen Kunstrichtern nie beifallen wollen, daß auch jeder innere Kampf von Leidenschaften, jede Folge von verschiedenen Gedanken, wo eine die andere aufhebt, eine Handlung sei.' —

An die Lektüre einer ganzen Reihe von Fabeln knüpft sich von selbst allerlei allgemeine Betrachtung in logischer und ethischer Hinsicht, aber auch literarhistorische Erörterungen werden durch die Auswahl aus Luther, Lessing, Kleist, Gleim, Gellert, Lichtwer, Goethe, den Brüdern Grimm usw. nahe gelegt. — — Zu Goethes Lyrik führt uns die Fabel Lessings 'Der Adler' zurück: Man fragte den Adler: 'Warum erziehst du deine Jungen so hoch in der Luft?' Der Adler antwortete: 'Würden sie sich, erwachsen, so nahe zur Sonne wagen, wenn ich sie tief an der Erde erzöge?' — — Hieran schließe ich Goethes 'Adler und Taube'. Es ist keine Fabel im gewöhnlichen Sinne, auch kein Preis der Genügsamkeit, sondern ein 'tragisches Idyll' — um den Goethischen Ausdruck über die Laokoongruppe anzuwenden —, es ist der Aufschrei eines tiefgequälten Herzens über den Widerstreit zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Genialität und Philisterbeschränktheit. So sprengt der junge Genius aus bitterster Seelenerfahrung heraus die Fesseln der alten Fabel, ein Neuschöpfer auch im sprachlichen Ausdruck, selbst ein Adlersjüngling, der die Flügel zur Sonne hebt, immer wieder erstarkend durch die Allheilkraft der Natur, auch wenn die scharfen Kritiker und Tadler wie Herder und Merck, der gallig-bittere Kriegsrat in Darmstadt, ihre Pfeile auf ihn richteten und wenn auch eigene Schuld und bittere Herzensschmerzen ihn oft niederzwangen. Auf stolzer Höhe sollte der Adler horsten. Folgen wir seinem Fluge, so baden wir unsere Seelen in Sonnenlicht und Firnenluft.

[1] 'Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen, diesem besonderen Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heißt diese Erdichtung eine Fabel.'

GRENZEN UND ZIELE DES LATEINUNTERRICHTS IM REALGYMNASIUM

Von Otto Stange

Der eigentliche Träger der immer deutlicher hervortretenden Gemeinschaft zwischen Human- und Realgymnasium ist der Lateinunterricht. Während Deutsch, Religion und Geschichte an allen neunklassigen Mittelschulen ungefähr den gleichen Zielen zustreben, stellt der Unterricht im Lateinischen das Bindeglied dar zwischen den beiden Arten der Gymnasien und rechtfertigt die Zulassung ihrer Abiturienten zu den akademischen Studien in fast allen Fakultäten. Auf der Kenntnis des Lateinischen beruht aber auch zum großen Teile jene Bildungszuversicht, die für den künftigen Inhaber eines höheren Amtes als unentbehrlich angesehen werden muß. Denn trotz allem Streben nach einer 'nationalen' oder 'neudeutschen' Schule läßt sich nicht bestreiten, daß in Deutschland noch für lange Zeit alle historische, literarische und auch die künstlerische Bildung, somit ein sehr großer Teil der allgemeinen Bildung überhaupt, von der Bekanntschaft mit den beiden alten Sprachen, mindestens aber mit dem Lateinischen, abhängig bleiben wird. Man erinnere sich des bekannten Satzes aus Schopenhauers Parerga: 'Der Mensch, der kein Latein versteht, gleicht einem, der sich in einer schönen Gegend bei nebligem Wetter befindet: sein Horizont ist äußerst beschränkt; der Horizont des Lateiners dagegen geht sehr weit, durch die neuen Jahrhunderte, das Mittelalter, das Altertum.' So würde auch dem Realgymnasiasten für ein weites Gebiet des Forschens und Genießens die rechte Grundlage fehlen ohne einen ernstlich betriebenen, nach gewissen Seiten sogar ziemlich weit ausgreifenden Lateinunterricht.

Über die Art, wie dieser Unterricht am Realgymnasium zu betreiben ist, hat man meines Wissens in den letzten Jahren schriftlich oder mündlich nur wenig verhandelt. Im großen und ganzen scheint es, als ob man sich begnügte, die in den Lehr- und Prüfungsordnungen vorgeschriebenen Ziele pflichtmäßig zu erreichen und dieser Aufgabe mit den gewissermaßen *φύσει* zu Gebote stehenden Mitteln beizukommen. Nun liegt aber aus mancherlei Gründen die Annahme nicht fern, daß der Lateinunterricht am Realgymnasium vielfach so aufgefaßt wird, als handelte es sich bloß um einen etwas verkürzten Kursus desselben Unterrichts, wie am Humangymnasium. Demgegenüber wird man sich fragen müssen, ob eine solche Auffassung dem Zweck und Wesen der realgymnasialen Bildung wirklich entspricht, ob dabei die bildende Kraft des Lateinunterrichts genügend ausgeschöpft wird, und ob es nicht empfehlenswert ist,

einige Gesichtspunkte festzustellen, nach denen das Realgymnasium diesen Unterricht für seine besonderen Zwecke auszugestalten bemüht sein müßte. Mit anderen Worten: es ist zu untersuchen, ob der Lateinunterricht am Realgymnasium von dem des Humangymnasiums nur quantitativ verschieden sein soll, oder ob nicht auch qualitative Unterschiede gemacht werden müssen. Darüber Klarheit zu gewinnen scheint deswegen wichtig, weil von der Beantwortung dieser Frage das ganze Unterrichtsverfahren in diesem Fache abhängt.

Für die folgenden Angaben lege ich, da die vorliegende Untersuchung aus einem bei der 9. Hauptversammlung des Sächsischen Realgymnasiallehrer Vereins gehaltenen Vortrag hervorgegangen ist, die im Königreiche Sachsen gültigen Bestimmungen zugrunde. Die Abweichungen von den Verhältnissen in anderen Bundesstaaten sind nicht so groß, daß nicht für alle annähernd dieselben Schlüsse daraus gezogen werden könnten.

Das normale Realgymnasium in Sachsen gewährt seinen Schülern in 9 Schuljahren zu 40 Wochen 2040 (wöchentlich 51), das Reformgymnasium in 6 oder in 7 Jahreskursen 1520 bis 1640 lateinische Lehrstunden. Das Lehrziel ist bei beiden dasselbe, und da bis jetzt auch nichts davon bekannt geworden ist, daß die Endergebnisse irgendwie voneinander abweichen, so können hier beide Arten von Realgymnasien unbedenklich zusammen behandelt werden.

Vergleicht man nun hiermit das Humangymnasium, das bei seinen 71—73 (in Preußen 68) wöchentlichen Lateinstunden in 9 Schuljahren die Summe von insgesamt 2880 Stunden erreicht, so ergibt sich zwischen ihm und dem normalen Realgymnasium eine Differenz von 840 Lateinstunden oder, auf 7 Wochenstunden und 40 Schulwochen berechnet, von drei vollen Jahreskursen. Diesem beträchtlichen Zeitunterschied entspricht natürlich auch eine große Verschiedenheit der Zielleistung. Denn die für den Humangymnasiasten in der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung ausdrücklich hervorgehobene Forderung, daß er imstande sein muß, 'deutsche Texte von mäßiger Schwierigkeit ohne gröbere grammatische und stilistische Verstöße sofort in das Lateinische zu übertragen', ist für das Realgymnasium nicht vorhanden. Hier heißt das Lehrziel in fast wörtlicher Übereinstimmung mit dem Texte der preußischen Vorschrift nur: 'auf der Grundlage sicheren grammatischen Wissens gewonnenes Verständnis leichterer Schriftwerke aus der klassischen Periode der römischen Literatur'. Es darf also angenommen werden, daß die erwähnten 840 Lateinstunden am Humangymnasium neben dem tieferen Eindringen in schwierigere Schriftwerke hauptsächlich eine größere Fähigkeit im Hinübersetzen bezwecken.

Damit hat sich also, wie wir sahen, das Realgymnasium nicht zu befassen, und wenn es auf diesem Gebiete auch nur zeitweilig dieselben Wege verfolgen wollte wie das Humangymnasium, so müßte es sich hier des Irrtums in der Behandlung seiner Lehraufgabe zeihen lassen. Wer auf dem besten und nächsten Wege zu einem Ziele gelangen will, muß dies Ziel von Anfang an klar vor sich sehen und darf es nicht erst dann ins Auge fassen, wenn er schon ein großes Stück seines Weges hinter sich hat. In dieser Lage würden sich aber die Lehrer des Lateinischen am Realgymnasium befinden, wenn sie erst

in I B (in Preußen in II A) anfangen wollten, auf das Ziel der Hinübersetzung loszuarbeiten, d. h. erst dann, wenn sie durch die Lehrordnung angewiesen werden, die schriftlichen Übersetzungen überwiegend (in Sachsen) oder ausschließlich (in Preußen) aus dem Lateinischen ins Deutsche vornehmen zu lassen. Deshalb scheint es vorteilhaft, wenn in den preußischen Lehraufgaben beim Realgymnasium schon für Quarta die Bemerkung hinzugefügt ist: 'unter Einschränkung des Übersetzens in das Lateinische', und wenn für III B, III A und II B die allerdings noch nicht gerade weit ausgreifende Vorschrift hinzutritt: 'in jedem Vierteljahre eine schriftliche Übersetzung in das Deutsche als Klassenarbeit'.

Daß aber die Gefahr einer — um mich einmal kurz so auszudrücken — humanistischen Behandlung des Lateinunterrichts im Realgymnasium wirklich vorhanden ist, läßt sich aus verschiedenen Tatsachen schließen. Zunächst ist wohl die überwiegende Mehrzahl aller Lateinlehrer an Realgymnasien aus humanistischen Anstalten hervorgegangen und wird deshalb geneigt sein, was und wie sie dort gelernt haben, auch im Realgymnasium wieder zu lehren. Sodann läßt ein Blick in die Jahresberichte erkennen, daß an vielen Realgymnasien — abgesehen von den Reformschulen — Grammatiken und Übungsbücher benutzt werden, die eigentlich für Humangymnasien bestimmt sind. Ohne hier Zahlen und Namen angeben zu wollen, möchte ich doch empfehlen, die Jahresberichte der Realgymnasien einmal genauer daraufhin durchzusehen. Endlich verraten auch die Angaben der Lateinlehrer über die durchgenommenen Lehrpensa, daß der Unterricht vielfach noch so betrieben wird, als ob die Einübung grammatischer Regeln für das Hinübersetzen auch im Realgymnasium die Hauptsache wäre. Anders kann ich es wenigstens nicht verstehen, wenn sich an manchen Schulen die Einübung, Ergänzung und Wiederholung der Kasuslehre durch drei Jahrgänge hinzieht, wenn sich anderwärts die Tempus- und Moduslehre zwei-, dreimal wiederholt, und wenn selbst hier und da die Formenlehre noch im fünften Jahrgange wieder auftaucht. Letzteres geschieht übrigens auch in den preußischen Lehraufgaben. Man kann gewiß von der Notwendigkeit einer möglichst vollkommenen Beherrschung der Formenlehre tief durchdrungen sein; man kann es auch, wie Verfasser selbst tut, noch in Oberprima für notwendig halten, einzelne Deklinations- oder Verbalformen genau bestimmen, bilden oder aufsagen zu lassen: daß aber die 'Wiederholung der Formenlehre' noch in III A bei 2 wöchentlichen Grammatikstunden als besonderer Lehrgegenstand aufgeführt wird, dürfte doch als eine etwas zu weitgehende Vorsicht erscheinen.

Will man also hiernach die 'Gefahr' einer humanistischen Behandlung des Lateinunterrichts als bestehend gelten lassen, so soll damit natürlich nur die Übertragung des für die Humangymnasien passenden Verfahrens auf das Realgymnasium als den Zwecken dieser Schulgattung widersprechend gekennzeichnet werden. Denn wenn einmal als das eigentliche Ziel des Lateinunterrichts am Realgymnasium die Herübersetzung zu betrachten ist, so wird man auch zugeben müssen, daß alles, was über dieses Ziel hinaus- oder richtiger vielleicht

an ihm vorbeigeht, den Zwecken dieser Schulart nicht entspricht. Das Hinübersetzen kann aber nur insoweit als eine geeignete Vorübung für die Kunst des Herübersetzens angesehen werden, als es dazu dient, die Formenlehre zu befestigen und betreffs der Satzlehre den Schüler fähig zu machen, jede im lateinischen Text ihm begegnende Konstruktion zu durchschauen und sachgemäß zu verdeutschen. Natürlich muß er auch darin geübt werden; aber es liegt auf der Hand, daß die zuletzt genannte Fähigkeit schließlich doch besser an lateinischen als an deutschen Beispielen erworben werden kann. Somit dürfte es sich empfehlen, in den Klassen, in denen es hauptsächlich auf das Erlernen und die Befestigung der Formenlehre ankommt, die Hinübersetzungen, in den späteren Klassen aber die Herübersetzungen überwiegen zu lassen. Dabei brauchen die oberen Klassen ebensowenig auf das Hinübersetzen ganz zu verzichten, wie die unteren auf das Herübersetzen: nur muß jede Übung so eingerichtet sein, daß sie nichts anderes verlangt, als was zur Erreichung des Endzieles, also einer guten Verdeutschung lateinischer Texte, von Wert ist.

Das gilt zunächst von der Aneignung des Vokabelschatzes. Durch den Lateinunterricht am Realgymnasium müssen die Schüler zunächst mit den Wörtern vertraut gemacht werden, die ihnen voraussichtlich später in den Schulschriftstellern begegnen werden. Wenn aber auf den ersten Seiten vieler Übungsbücher Wörter wie *columba*, *gallina*, *planta*, *rana*, *rosa*, *hortus*, *pōpulus* u. ä. eine große Rolle spielen, so fragt man unwillkürlich, wo und wie oft wohl diese Wörter den Schülern bei der Schriftstellerlektüre begegnen werden. Auch auf das Erlernen der Composita wird vielfach unnötige Zeit und Mühe verwendet. Unterscheidungen wie *depellere* wegtreiben, *propellere* forttreiben; *deligere* auswählen, *eligere* erwählen; *concipere* auffassen, *excipere* aufnehmen; *abscedere*, *decedere* hinweggehen, *discedere* fortgehen; *adducere* hinzuführen, *conducere* heranführen; *assequi* erreichen, *consequi* erlangen — solche und ähnliche 'Feinheiten', die sich allenthalben in Grammatiken und Vokabularien vorfinden, genau so wie diese hier wörtlich einer Grammatik entnommen sind, dürften niemals zum Gegenstande gedächtnismäßiger Einprägung gemacht werden.

Hiernach ist es sehr willkommen zu heißen, wenn in den preußischen Lehrplänen verlangt wird, daß der Wortschatz, den die Schüler sich anzueignen haben, sich 'aus dem Gelesenen' ergeben und 'immer im Zusammenhange mit dem Gelesenen' erweitert werden soll; und wenn dieser Gesichtspunkt dort für allen Lateinunterricht, auch für den an den Humangymnasien, geltend gemacht wird, so muß er für das Realgymnasium natürlich erst recht stark betont werden.

In gewissem Sinne möchte man auch für den grammatischen Betrieb ähnliche Vorschriften wünschen. Allerdings nicht für die Formenlehre: denn für diese kann, wie schon angedeutet, nicht leicht zu viel getan werden. Nichts ist ärgerlicher, als wenn die Lektüre durch Unkenntnis oder falsche Deutung von Deklinations- und Konjugationsformen aufgehalten wird. Besonders die nur wenig voneinander abweichenden Formen, kleine Kobolde, wie *prodit*, *prodet*, *prodest*, *prodat*, *prodebat*, *prodeat*, *prodibat*, *proderat*, *prodierat*, *prodiderat*, *prodi-*

derit, proderit, proderet, prodiret; produnt, prodeunt, prosunt u. dgl. müssen mit größter Geduld immer wieder geübt und aufgefrischt werden. Übrigens lassen sich ohne Zweifel auch für die Befestigung der lateinischen Verbalformen einige der im neusprachlichen Unterricht angewandten Lernmittel gut verwerten; so vor allem die Wechselrede mit Benutzung der im vorliegenden Satze oder Abschnitte gebrauchten Wörter. Erfreulicherweise wird ja auch schon in einigen neueren Übungsbüchern zu lateinischer Frage und Antwort die Anregung gegeben.

Starke Einschränkung verträgt aber nicht nur, sondern verlangt geradezu gebieterisch der Betrieb der Syntax. Es würde entschieden unangebracht sein, wenn im Realgymnasium Kapitel für Kapitel mit derselben Ausführlichkeit behandelt würde wie im Humangymnasium. Dazu liegt weder ein Anlaß vor, noch ist die genügende Zeit vorhanden. Es muß, wenn die Gründlichkeit und Sicherheit nicht Schaden leiden soll, unbedingt vereinfacht, gekürzt, sagen wir einmal 'durchgeforstet' werden. Aber wo darf man die Axt ansetzen, wie viel soll man wegschlagen?

Zunächst liegt hoffentlich die Zeit bald gänzlich hinter uns, wo es dem Lateinunterricht zufiel, den Schülern gewisse Kenntnisse der Grammatik überhaupt, der Grundlagen des Satzbaues, der allgemeinen Denkformen beizubringen. Daß derartiges der deutsche Schüler an deutschen Lesestücken und in der deutschen Stunde erlernen muß, ist jetzt wohl ziemlich allgemein anerkannt. Darum ist auch in den preußischen Lehraufgaben von solchen Anforderungen nicht mehr die Rede, und daß die Sache durchführbar ist, haben die lateinlosen und die erst später mit dem Lateinunterricht beginnenden Schulen hinlänglich bewiesen. Damit ist dann schon für eine ganze Reihe von Auslassungen freie Bahn gemacht, und die vorhin aufgeworfene Frage läßt sich nun am besten vielleicht so beantworten: bei der planmäßigen Durchnahme der Syntax ist möglichst alles beiseite zu lassen, was sich bei der Herübersetzung von selbst ergibt.

Von diesem Standpunkte aus könnte fast die ganze Kongruenzlehre, ein großer Teil der Kasuslehre, das meiste von der Tempuslehre und selbst nicht weniges aus der Moduslehre der systematischen Besprechung und vor allem der Einübung durch deutsch-lateinische Beispiele, womöglich gar durch Extemporalien, entzogen werden. Bei vorkommender Gelegenheit werden die Schüler natürlich auf das in jenen Paragraphen Enthaltene zu verweisen sein; man wird es auch von Zeit zu Zeit wiederholen: nur zum Gegenstande besonderer Übungen wird man es nicht machen dürfen. Der bekannte Satz *Athenae omnium artium inventrices fuerunt* wird bei einiger Anleitung von den Schülern bald begriffen und auch richtig verdeutscht werden: gibt man ihn oder andere mit denselben Schwierigkeiten behaftete Sätze im Extemporale, so kann man mit Sicherheit auf eine recht große Zahl bedenklicher Fehler rechnen. In der Kasuslehre kann mit Geschick und gutem Willen außerordentlich viel an Zeit und Arbeit gespart werden. Viele sog. 'abweichende Rektionen' können, wie es ja auch in manchen Vokabularien schon durchgeführt ist, gleich bei der Er-

lernung des betreffenden Verbums mit eingeprägt werden; *sequor ducem* 'ich folge dem Führer', *maledico nemini* 'ich schmähe niemanden' wird vom Schüler genau so schnell gelernt und behalten wie das Verbum ohne Objekt. Vielfach bedarf es überhaupt keiner Regel, weil sich die Sache ganz von selbst versteht. In manchen Fällen kann die grammatische Regel sogar verhängnisvoll für den Schüler werden. Das Bewußtsein, daß die Composita von *sequi* abweichend vom Deutschen konstruiert werden, daß mit ihnen, wie es in der Schülersprache heißt, 'etwas los ist', macht die Knaben unsicher, ob sie bei *assequi, consequi, persequi* den Accusativus setzen dürfen, weil das ja mit der deutschen Konstruktion übereinstimmen würde. Ähnliche Beispiele einer durch Regeln herbeigeführten Irreleitung des natürlichen Empfindens werden gewiß jedem Kollegen, der eine Zeitlang in mittleren Klassen Latein gelehrt hat, leicht zur Hand sein. Ohne jetzt auf diesen Gegenstand näher eingehen zu wollen, nenne ich als Fälle, bei denen die Herübersetzung auch ohne Regeln das Richtige von selbst finden läßt, den doppelten Accusativus, den Dativus commodi, den Ablativus instrumenti und causae, den Ablativus und Genetivus qualitatis, den Genetivus subiectivus, obiectivus und partitivus, woran sich dann etwa noch die kummervolle und doch so stark angezweifelte Consecutio temporum, das in mancher Hinsicht ebenfalls recht zweifelhafte Ut consecutivum und finale, ein gut Stück von der Plage mit den Bedingungssätzen, der ergänzende Infinitivus und gewiß noch manches andere anreihen ließe.

Die unentbehrliche 'Grundlage sicheren grammatischen Wissens' braucht dabei nicht im mindesten vernachlässigt zu werden: es gilt nur, sie auf dem für das Realgymnasium zielgemäßen Wege zu erwerben, d. h. nur dann mit Hilfe von Regeln und Hinübersetzungsübungen, wenn ohne diese Mittel eine ordentliche Herübersetzung nicht zu erzielen wäre. Für die nötige Sicherheit kann und muß natürlich durch ausreichende Wiederholung gesorgt werden.

Dabei ergibt sich auch noch ein beachtenswerter allgemeiner Vorteil. Erfahrungsgemäß pflegen nicht wenige Schüler, die sich mit den Hinübersetzungen in den unteren und mittleren Klassen recht gut abzufinden wußten, ziemlich zu versagen, wenn die entgegengesetzten Aufgaben in den Vordergrund treten. Das sind die Gedächtnismenschen, die ihr grammatisches Pensum von Stunde zu Stunde gut lernen und auf das, was der Lehrer beim Diktat 'gemeint' hat, geschickt einzugehen wissen. Einem lateinischen Texte gegenüber sind sie leicht ratlos, weil da statt der gedächtnismäßigen Reproduktion das Denken in sein Recht tritt. Besonders lateinische Einzelsätze, bei denen also auch die Möglichkeit der Kombination nach dem Zusammenhange wegfällt, geben in dieser Hinsicht Anlaß zu interessanten Beobachtungen. Da kann man genau sehen, ob sich einer auf die nie genug geübte Kunst des Konstruierens versteht, ob er gelernt hat, die Wortformen scharf ins Auge zu fassen, ob er sich in die Anschauungsweise eines andern Zeitalters hineinzudenken weiß und ob er Sinn hat für das feine Gefüge der lateinischen Wortstellung. Das bloße Gedächtniswerk und die Geschicklichkeit in der Anwendung des 'Drangewesenen' tritt zurück hinter die wertvolle Aufgabe der sachgemäßen Überlegung — wahr-

lich ein hoher Gewinn, der an sich schon geeignet sein muß, dem Realgymnasium die Herübersetzungsübungen besonders wertvoll erscheinen zu lassen.

Das führt zum zweiten Punkte: wir verlassen die 'Grenzen' und wenden uns den 'Zielen' zu.

Äußerlich betrachtet sind ja die Ziele des Lateinunterrichts im Realgymnasium durch die ministeriellen Vorschriften hinlänglich festgelegt und können in jeder Lehrordnung nachgelesen werden. Es scheint auch nicht, als ob die oben erwähnte Zielleistung einer Erweiterung oder einer Einschränkung bedürfte; höchstens über den Begriff der 'leichteren Schriftwerke' kann man sich vielleicht seine eigenen Gedanken machen. Davon nachher noch ein Wort bei der Besprechung der Lektüre. Wichtiger aber als die Kenntnis der äußeren Ziele ist das Bewußtsein von den inneren Aufgaben, denen der Lateinunterricht am Realgymnasium zu dienen hat. Es handelt sich dabei um die Frage, welche Förderung er den anderen Schuldisziplinen und darüber hinaus dem ganzen Bildungsbesitz des ehemaligen Realgymnasiasten zuteil werden lassen kann. Denn wenn auch die Sprache Latiums bei der realistischen Bildung keineswegs die tonangebende Stellung beansprucht wie auf den Humangymnasien, so steht sie doch in der Weise hinter den übrigen Fächern, daß sie fast allen in die Hände arbeitet, sie zusammenhält und zu ihrer Vertiefung beiträgt. Es wird sich vielleicht lohnen, dies im einzelnen etwas genauer auszuführen.

Zunächst das Verhältnis des Lateinischen zu Deutsch und Geschichte. Der Realgymnasiast, der Lessing, Schiller und Goethe genießen, zu Grillparzer, Geibel, Hofmannsthal und anderen in ein leidliches Verhältnis kommen will, hat eine starke Mitgabe antiken Wissens nötig. Dazu wird ihm die Kenntnis lateinischer Regeln und Vokabeln gewiß nicht viel nützen; mehr schon das Bewußtsein, sich mit Hilfe dieses Wissens wenigstens den Zugang zur römischen Literatur erschließen zu können; den meisten Gewinn aber wird er haben, wenn ihn der Lateinunterricht möglichst in die Sphäre der alten Welt überhaupt einführt und mit jenem Geiste erfüllt, ohne den auch dem Germanen die Musen nur Stein sind. Deshalb möchte ich es für eine besonders dankenswerte Aufgabe des Lateinunterrichts am Realgymnasium ansehen, die Schüler mit Namen, Gestalten, Charakterzügen und Vorgängen nicht nur des römischen, sondern auch des griechischen Altertums so weit wie möglich bekannt zu machen. Natürlich dürfen die nächstliegenden Aufgaben nicht darunter leiden, und jede Verstiegenheit muß vermieden werden; aber sicher ist es zweckmäßiger, wenn die Übungsstücke von Achilles oder Augustus handeln, als von Napoleon I. und von Bismarck. Das schlägt nun schon hinüber in das Gebiet des Geschichtsunterrichts, und mancher wird vielleicht meinen, mit der zweimaligen, in Preußen sogar dreimal wiederkehrenden Behandlung der Geschichte des Altertums sei dem Bildungsbedürfnis des Realgymnasiasten in diesem Punkte vollauf Rechnung getragen. Trotzdem wird er in Fällen, wo es sich um das Einfühlen in die antike Denkweise handelt, wie etwa bei der Behandlung der Römeroden oder der Altertumspoesie Schillers, nur dann einigermaßen auf der

Höhe sein, wenn er auch durch den Lateinunterricht mit diesem ganzen Anschauungskreise engere Fühlung gewonnen hat. Da läßt sich aber griechisches vom römischen Wesen schlechterdings nicht scheiden, und der Realgymnasiast, der unter anregender Leitung seinen Cornelius Nepos, Ovid, Vergil und Horaz lieben gelernt hat, wird den Griechen auch innerlich nicht mehr fremd gegenüberstehen. Auch die dem Deutschunterricht zugewiesene Homerlesung wird um so fruchtbarer sein, je mehr die Schüler schon durch den Lateinunterricht mit den Namen und Tatsachen der großen Epen vertraut geworden sind. Daß darin zu viel geschehen könnte, ist schon wegen der Knappheit der Zeit nicht wahrscheinlich; eher könnte manchen Übungsbüchern der Vorwurf des Zuwenig gemacht werden.

Den neueren Sprachen wird der Lateinunterricht durch starkes Betonen der etymologischen Beziehungen sehr wertvolle Dienste leisten können. Daß im französischen und englischen Unterricht oft auf das Lateinische zurückgegriffen wird, ist wohl selbstverständlich; mindestens ebenso notwendig erscheint es aber, auch im Lateinunterricht möglichst oft auf die etymologische Deutung moderner Wortformen einzugehen. Bietet doch schon in den untersten Klassen, in denen noch kein Französisch getrieben wird, die große Zahl der gebräuchlichen Fremd- und Lehnwörter hinreichende Gelegenheit zur Pflege etymologischen Sinnes. *Aqua*, Aquarium, Aquädukt, Aquarell, Aachen; *oculus*, Okuli, Okular, okulieren, Monokel; *corpus*, Corpus iuris, Corpus delicti, Corps, Korporal, korpulent, Korporation; *radix*, radikal, radizieren, Radieschen, und *radere*, radieren, Rasur, rasieren; *curare*, kurieren, Kurat, Kuratel, dazu *currere*, Kurier, Kurrende, Kursiv, Kurant — solche und ähnliche Reihen ohne Zahl geben Anlaß zu einem sprachlichen Anschauungsunterricht, der der Gedankenlosigkeit steuert und dem Schüler bald auch von der praktischen Bedeutung des Lateinlernens eine lebhafte Vorstellung vermittelt. Damit ist aber heutzutage schon viel gewonnen. Ist nun auch noch Französisch und Englisch hinzugekommen, so hat der Lateinunterricht sozusagen alle Hände voll zu tun: denn nun müssen wenigstens die wichtigsten Gesetze des Lautübergangs festgestellt und eingeprägt, der Geschlechtswandel muß beobachtet und die Bedeutungsveränderung gemerkt werden. Hat aber der Schüler erst einmal begriffen, wie Biskuit mit *coquere*, Bankerott mit *rumpere*, wie Kupfer mit Zypern, Bronze mit Brindisi, Dattel mit *dactylus* zusammenhängt, oder ist er sich darüber klar geworden, warum man trotz des Hexámeters vom Zentiméter spricht, wie sich das Moment und der Moment unterscheidet, warum die eine Maschine Lokomotive, die andere aber Lokomobile, eine dritte Automobil genannt wird, und wie diese wiederum mit den Immobilien oder mit unseren Möbeln zusammenhängt, dann wird man eher darnach streben müssen, das erwachte etymologische Interesse einzudämmen als ihm allzu reichlichen Stoff zuzuführen. Allerdings wird sich auch hier die Heranziehung des Griechischen kaum umgehen lassen. Wie im Mathematikunterricht Wörter wie Zentrum, Peripherie, Ellipse, Kathete und Hypotenuse, Parallelogramm, Trapez u. a. der sprachlichen Erläuterung bedürfen, so müssen auch viele physikalische und

chemische Bezeichnungen etymologisch erklärt werden. Dazu muß im Realgymnasium der altphilologische Kollege das Seinige beitragen: denn sachgemäße und ausreichende Erklärung von Fremdwörtern ist das beste Mittel, die Fremdwörtersucht einzudämmen und den Schülern Mut zu machen, für das bisher unverstandene Gebilde einen entsprechenden deutschen Ausdruck einzusetzen.

Der größte Gewinn aus dem Lateinunterricht am Realgymnasium müßte aber meiner Meinung nach den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zufallen. Das mag 'paradox', vielleicht auch 'absurd' klingen, bleibt aber richtig unter der Voraussetzung, daß jener Unterricht die großen Prinzipien aller wissenschaftlichen Tätigkeit fest im Auge behält. Es ist wohl ziemlich allgemein anerkannt, daß — mit Ausnahme der Aussprache — das Lateinische mehr Mühe macht als die modernen Sprachen. Die Freiheit der Wortstellung, die wesentlich anderen Konstruktionsmittel, die Möglichkeit vielgestaltiger Periodenbildung, der Wortreichtum einerseits und die Neigung zu vielsagender Prägnanz anderseits, endlich die Abstufung des Ausdrucks unter Berücksichtigung synonymischer Feinheiten, das und manches andere nötigt den Lateinschüler zu sehr sorgfältiger Arbeit, wenn er dem vorgelegten Texte — ich denke wieder in erster Linie an die Herübersetzung — einigermaßen gerecht werden will. Ohne sorgfältige, wirklich scharfe und exakte Beobachtung wird ihm das nicht gelingen, er mag noch so viele Vokabeln gelernt, noch so viele Regeln sich eingeprägt haben. Es ist mir deshalb auch immer sonderbar erschienen, wenn hier und da Äußerungen von Hochschullehrern bekannt wurden, die sich beklagten, daß ehemalige Gymnasiasten als Naturwissenschafter oder Mediziner nicht ordentlich beobachten könnten. Die Tatsache mag richtig sein; ob aber auch die daraus gezogene Folgerung, daß der altsprachliche Unterricht daran schuld sei? Wenn ich nicht irre, gibt es sogar an technischen Hochschulen Lehrer, denen die 'klassischen' Studenten im Laboratorium und am Experimentiertisch besonders willkommen sind. Vielleicht hängt das eben doch damit zusammen, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen eine solche Exaktheit, einen so scharfen Blick für die Wahl des besten Verfahrens, eine solche Feinheit der Unterscheidung verlangt, wie unter den schulmäßigen Fächern kein anderes zu bieten imstande ist.

Dies angewandt auf das Ziel des Lateinunterrichts am Realgymnasium: soll er seinen Zwecken im allgemeinen und besonders seiner Hauptaufgabe, der Verdeutschung lateinischer Texte, vollauf genügen, so müssen die Schüler zur größten Sorgfalt angehalten werden, damit sie vor allem scharf sehen lernen. Denn es ist allerdings wunderbar, wie sehr diese Kunst den Schülern höherer Schulen oft noch fremd ist, und man staunt, was nach dem Gesetze der 'vorgefaßten Meinung' selbst in den Primen noch an Irrtümern geleistet wird. *Vides, ut alta stet nive candidum Soracte* 'Du siehst, wie im weißen Schnee hoch der S. ragt' oder 'wie weiß vom Schnee der hohe S. ragt' — wem wären solche Übersetzungen nicht schon vorgekommen? Natürlich weiß es der Schüler besser; aber die Hauptsache ist doch eben nicht, was er weiß, sondern

was er kann! *De mortuis nil nisi bene* 'Von den Toten soll man nur Gutes reden' gilt in weiten Kreisen für vollkommen richtig. Wer, oder, vorsichtiger gesprochen, was ist daran schuld? Wirklich sorgfältige Beobachtung liegt jedenfalls nicht zugrunde. *Odiis etiam prope maioribus certarunt quam viribus* 'Sie fochten auch fast mit größerem Haß als mit Kraft' — da ist aus einem lebensvollen ein saft- und kraftloses Gebilde geworden, das kein Schüler dulden würde, wenn bei allen von Anfang an auch für die Wortstellung und für die Mittel, mit denen im Deutschen die entsprechende Wirkung erzielt werden kann, der Sinn geschärft wäre. Die Beispiele werden genügen, um zu zeigen, daß es im Lateinunterrichte des Realgymnasiums vor allem darauf ankommt, die Schüler an eine Arbeitsmethode zu gewöhnen, die auch den realen Fächern Vorteil bringen muß.

Natürlich darf das bei der geringeren Stundenzahl begreifliche Streben, mit der Bewältigung des angesetzten Lesestoffs rasch vorwärts zu kommen, nie dazu verleiten, sich mit einer bloß sinngemäßen Verdeutschung zufrieden zu geben. Der Primaner darf nicht glauben, *nunc pede libero pulsanda tellus* heiße nichts weiter als 'jetzt muß man tanzen'; er muß begreifen, daß *Integer vitae* einen Mann bezeichnet, der vom Leben 'unberührt' geblieben ist, und es muß schon dem Sekundaner zum Bewußtsein kommen, daß die Worte *obstipuere diu* eigentlich einen Widerspruch enthalten, dem nur durch eine recht umständliche Übersetzung — etwa 'sie gerieten in Staunen, das noch lange nachhielt' — beizukommen ist. Derartige Beobachtungen müssen und können ohne großen Zeitaufwand gemacht werden: ist der Schüler einmal an diese Art des Sehens gewöhnt, so wird er bald auch für andere Dinge ein scharfes Auge haben. Er wird nicht mehr bloß auf eine 'glatte' Übersetzung ausgehen, sondern sein bereits durch die französische und englische Lektüre gewecktes Stilgefühl wird ihn befähigen, auch die Unebenheiten und Härten seiner Vorlage zu erkennen und in entsprechender Weise wiederzugeben. Diese Beobachtungsfähigkeit wird dann aber unweigerlich auch anderen Fächern zugute kommen, so daß einer ein guter Beobachter heißen wird nicht obgleich, sondern weil er Lateinisch gelernt hat.

Das praktische Ergebnis wird also etwa in der Forderung gipfeln, daß der Lateinunterricht im Realgymnasium vor allem der wissenschaftlichen Genauigkeit vorzuarbeiten hat, die für den Praktiker auf dem Gebiete der Realia ebenso unentbehrlich ist wie für den sprachlichen Theoretiker. Selbst vor dem Vorwurfe der philologischen Akribie sollte sich der Lateinlehrer nicht fürchten: neben der Mikroskopie muß auch für eine vernünftig betriebene Mikrologie noch Raum bleiben. Pedantisch gewiß nicht, aber exakt bis zum äußersten!

Zum Schlusse noch ein paar Worte über die Wahl des Lesestoffs. In Anbetracht der geringeren Stundenzahl müßte am Realgymnasium gleich mit einem wirklichen Römer begonnen werden; für die Beschäftigung mit einem Ersatzprodukt ist hier die Zeit zu kostbar. Soll es also nicht der handschriftlich überlieferte Cornelius Nepos sein, von dem doch auch Goethe gesagt hat, er habe Anmut im Stil und Naivetät, so greife man zu Ausgaben mit

einfacher Berichtigung der geschichtlichen Irrtümer und Beseitigung der stärksten Abweichungen vom normalen Sprachgebrauch: dann wird doch wenigstens die Hauptsache erreicht, daß der Schüler von Anfang an mit römischer Anschauungsweise vertraut gemacht wird. — Bei Cäsars Gallischem Kriege darf man sich wohl nicht gar zu lange aufhalten. Daß er verhältnismäßig rasch gelesen werden muß, ist seit Nägelsbach oft mit Recht hervorgehoben worden. Natürlich wird man nur die interessantesten Abschnitte herausgreifen; deshalb empfiehlt es sich wohl nicht, den Anfängern, wie es vielfach geschieht, gleich das erste Buch mit Stumpf und Stiel zuzumuten. Der Kampf mit den Helvetiern, der eben doch nur ein Seitengebiet berührt, könnte zum mindesten wegbleiben. Im übrigen wird ein 'Stoß ins Zentrum', also für uns Deutschen die Behandlung des 4. und 6. Buches, am meisten zu empfehlen sein: das sind wir unserer vaterlandsfreudigen Jugend schuldig; daneben mag man von den interessanten Ausführungen des 5. und 7. Buches so viel hinzunehmen, als die Zeit erlaubt. — Bei Livius ist es wohl besser, das 21. oder 22. Buch ganz zu lesen, als etwa verschiedene Gebiete in Angriff zu nehmen. Die vielfach geübte Gepflogenheit, für die schriftlichen Übersetzungen in Prima ausschließlich oder doch überwiegend nur Livius zu benutzen, scheint mir nicht nachahmenswert. Das führt zu einer durch nichts gerechtfertigten Einseitigkeit und verleidet zuletzt den Schülern nicht nur den Schriftsteller, sondern auch die Übungen. — Den beiden Schriften des Sallustius, und zwar mehr noch dem Catilina als dem Jugurtha, wird in II A oder I B meist recht lebhaftes Interesse entgegengebracht. Das mag mit seiner großzügigen Auffassung ganzer Kulturperioden zusammenhängen, die fast etwas Modernes an sich hat. Auch schadet es nichts, wenn der Realgymnasiast so von der antikisierenden Schreibweise wenigstens eine Ahnung bekommt. — Cicero müßte meines Erachtens im Realgymnasium dazu benutzt werden, von der bei den Römern beliebten Art des Philosophierens eine Vorstellung zu vermitteln. Laelius und Cato maior werden sich dabei ohne Schwierigkeit bewältigen lassen, und selbst aus den Tuskulanen kann manches mit gutem Erfolg herangezogen werden. Will man Reden lesen, so wird man sich nur dann die richtige Wirkung versprechen dürfen, wenn die Möglichkeit raschen Vorwärtsgehens vorhanden ist. — Für Tacitus muß auf jeden Fall Zeit übrig bleiben. Durch seine männliche Darstellungsweise wird nicht nur der Respekt vor den Römern erhöht, sondern es wird auch mancher Jüngling zu reiferer Lebensauffassung angeleitet werden. Bei der Germania bedaure ich immer, daß man sich vielfach mit den ersten 27 Kapiteln zufrieden gibt. Mag doch der Lehrer die Interpretation der letzten Kapitel zum größeren Teile selbst in die Hand nehmen: das ist besser, als wenn man den Schülern das drückende Bewußtsein läßt, selbst eine so kurze und für uns so wichtige Schrift nur zum Teil genossen zu haben. Ob für Abschnitte aus den Annalen Zeit und Kraft vorhanden ist, muß von der Befähigung der einzelnen Jahrgänge abhängig gemacht werden. Unmöglich ist die Lektüre mit Oberprimanern so wenig wie die des Horaz: es kommt nur darauf an, wie der Lehrer es versteht, seine Leute an den Gegenstand heranzuführen.

Auf die Poesie wird man im Realgymnasium nicht allzuviel Zeit verwenden können, obgleich ich beobachtet zu haben glaube, daß sich die Schüler zumeist mit großem Eifer ihr zuwenden. Natürlich gewinnt die Sache ganz wesentlich, wenn zeitweilig alle Lektürestunden nur dem Dichter gewidmet werden. Ovidius, anfangs ganz gewiß nicht leicht, zieht die Schüler doch bald in seinen Bann, zumal wenn sie ihn auch durch einige Elegien etwas näher von der rein menschlichen Seite kennen lernen. Bei den Metamorphosen mag man solche Abschnitte bevorzugen, die zugleich einen Ausblick auf weitere Gebiete der darstellenden oder redenden Kunst eröffnen: Niobe, Raub der Proserpina, Medea, Dädalus und Ikarus, Philemon und Baucis, Pyramus und Thisbe, Orpheus und Eurydice, Circe u. ä. — Vergilius pflegt die Jugend, wenn ich recht beobachtet habe, weniger zu befriedigen, vielleicht auf Grund des alten Satzes: 'So fühlt man Absicht' usw. Trotzdem wird man nicht an ihm vorübergehen. Beschränkt sich aber die Lektüre etwa auf die beiden Gesänge, die uns Schiller nahegebracht hat, so bietet sich zugleich die willkommene Gelegenheit, auf den Unterschied zwischen Nachdichtung und Übersetzung aufmerksam zu machen. — Horatius endlich dürfte auch den Realgymnasiasten nicht nur als Odendichter bekannt werden. Zwar wird man ihm in dieser Eigenschaft schon um deswillen das Hauptinteresse zuwenden, weil sich dabei gerade ein besonders weiter Blick ins Land der Griechen tun läßt; aber einen Mann von seiner ureigenen Seite kennen zu lernen, ist doch auch ein Gewinn, den sich die Schule schon aus pädagogischen Gründen nicht darf entgehen lassen. Deshalb sollte der Versuch wenigstens mit einigen Satiren und Episteln gemacht werden, und wenn der Lehrer dabei wieder etwas mehr mit eingreift, so wird er bald merken, daß gerade dieses gemeinsame Erarbeiten des Genusses von vielen Schülern sehr dankbar empfunden wird.

Als Gesamtergebnis dieser Erörterungen wird sich also etwa die Erkenntnis feststellen lassen, daß die Einführung in die antike Lebens- und Anschauungsweise den Hauptzweck des Lateinunterrichts im Realgymnasium bilden muß. Hat sich aber die formale Unterweisung nach Möglichkeit auf das für die Lektüre Notwendige beschränkt, so jedoch, daß zugleich eine hinreichende Sicherheit erzielt worden ist, dann wird sich der nicht eben knapp bemessene Lesestoff ohne Qual und Hast bewältigen lassen. Zugleich werden aber auch einige andere Fächer den durch den Lateinunterricht gezeitigten Gewinn verspüren: Vertiefung, nicht Verbreiterung muß für ihn als Hauptgesetz gelten.

Man klagt bisweilen über allzugroße Vielseitigkeit des realgymnasialen Unterrichts im allgemeinen: sorgen wir dafür, daß wenigstens der Lateinunterricht gerade auf sein Ziel losgeht und womöglich auch anderen Fächern zu diesem Zwecke gute Dienste leistet. Dann dürfen wir hoffen, für ihn und durch ihn einen gangbaren Weg gefunden zu haben zur Vereinfachung, zur Konzentration, und doch zugleich auch zu einer nach den verschiedensten Seiten hin Leben weckenden Anregung.

DIE ÄLTERE RÖMISCHE GESCHICHTE IM UNTERRICHT

Von George Rindfleisch

Es dürfte allgemein anerkannt werden, daß die Behandlung der älteren römischen Geschichte zu den schwersten und — nach dem Urteile mancher — vielleicht auch zu den unerfreulichsten Aufgaben gehört, die dem Geschichtslehrer der Oberklassen gestellt sind. Der Grund dafür liegt in der mangelhaften Überlieferung dieser Periode, die bis heute eine wissenschaftlich sichere Feststellung auch nur der Grundzüge der Entwicklung nicht zuläßt. Darin stimmt jedoch die Mehrzahl der Forscher heute überein, daß Livius, der bis vor wenigen Jahrzehnten als führende Quelle galt, und auf dem heute noch die Darstellung mancher Schulbücher beruht, zurückzutreten hat, da er gerade für diesen Zeitraum nur die durch Tendenz und historische Konstruktion stark entstellte jüngere Annalistik benutzt hat.[1]) Die einzige relativ zuverlässige, freilich recht knappe Quelle ist Diodors Werk[2]), in dem die älteren lateinisch schreibenden Annalisten[3]) erhalten sind. Auf Grund dieser und einiger gleichartigen Quellen wie Polybios und Cicero, De rep. haben nun die neueren Untersuchungen unter Verwertung des urkundlichen und archäologischen Materials, der Rechtsaltertümer und sprachlichen Denkmäler sowie der römischen Fachliteratur ein von der früher üblichen Darstellung wesentlich abweichendes Bild ergeben, das zwar in vielen Einzelheiten noch nicht feststeht, im ganzen aber besser beglaubigt ist und ein viel höheres Maß von innerer Wahrscheinlichkeit für sich hat als die livianische Darstellung.

Es kann nun natürlich nicht Sache des Schulunterrichtes sein, jeder neu auftauchenden gelehrten Ansicht sofort Folge zu geben. Es ist vielmehr aus methodischen und pädagogischen Gründen angebracht, daß die Schule der Wissenschaft in gemessenem Abstande folgt. Aber folgen muß sie, damit sie nicht die stets fortschreitende Wissenschaft aus dem Auge verliert, auch auf die Gefahr hin, einmal einen Weg einzuschlagen, der später wieder verlassen werden muß. Der Mut des Irrtums allein kann den Schulunterricht vor Erstarrung und Rückständigkeit bewahren; gelangt doch auch die Wissenschaft nie zu einem absolut sicheren und endgültigen Ergebnis, da unser Quellenmaterial ständig wächst und die Methode der Quellenkritik sich stets weiter

[1]) Vgl. Wachsmuth, Einleitung in das Studium der alten Geschichte, S. 592 ff.

[2]) E. Meyer im Rhein. Mus. XXXVII 610 ff. und Niese, Grundriß der röm. Geschichte[2] S. 7. 8. 20. 37. 43.

[3]) Nach E. Meyer, Gesch. d. Alt. V 811 Anm. Cassius Hemina.

vervollkommnet. Gelegentlich kann auch dem Schüler ein Blick in das Wesen der Wissenschaft eröffnet werden, der ihm zeigt, daß es in ihr keinen Stillstand gibt, sondern immer nur ein Vorwärts trotz allem Fehlen und Straucheln. Die Einsicht in die Unzulänglichkeit alles menschlichen Strebens wird ihn zugleich mit Bescheidenheit und mit Achtung vor dem menschlichen Forschermut und Wissensdrang erfüllen und ihm den tiefen Sinn des bekannten Lessingschen Wortes von der Wahrheit erschließen. Andererseits sind solche Perioden, die wie die ältere römische Geschichte der wissenschaftlichen Hypothese weiten Spielraum lassen, besonders geeignet, das Urteil der Schüler zu wecken und ihnen einen ersten Einblick in die allgemeinen Bedingungen geschichtlichen Lebens zu eröffnen.

Ist dieser Zeitraum doch schon im Altertum mangels einer wirklichen Überlieferung Gegenstand der wissenschaftlichen Spekulation gewesen, die freilich meist mit unzureichenden Mitteln, besonders mit mangelhaft entwickeltem historischen Sinn unternommen wurde. Es kam den griechisch und lateinisch schreibenden Annalisten eben hauptsächlich darauf an, die Staatseinrichtungen durch einen frühen zeitlichen Ansatz als möglichst ehrwürdig und gefestet erscheinen zu lassen und die inhaltsleeren Jahre der Beamtenliste mit kriegerischen Ereignissen zu füllen.[1]) Demgegenüber hat die neuere Kritik gezeigt, daß die Institutionen fast durchweg jünger sind als sie sein wollen, und die fast unaufhörlichen, meist erfolgreichen Kriege, mit denen Livius besonders das V. Jahrh. v. Chr. füllt, zu dem tatsächlichen Herrschaftsgebiet Roms nicht passen und wohl hauptsächlich einer tendenziösen Betonung des kriegerischen Charakters der alten Römer und panegyrischen Familientraditionen ihren Ursprung verdanken. Am schlimmsten ist es naturgemäß mit der Königszeit bestellt, deren Darstellung größtenteils auf ätiologischer Konstruktion beruht, die für die Schule ebenso wie für die Wissenschaft wertlos ist. Beruht doch auch das Gründungsjahr Roms, was auch der Schüler erfahren soll, nicht auf Überlieferung, sondern auf antiker Berechnung, und ist keinesfalls als historisch sicher anzusehen.[2]) Man muß sich hier im Unterricht darauf beschränken, die allgemeinen Bedingungen, aus denen sich das allmähliche Wachstum des alten Roms erklärt, auseinanderzusetzen, insbesondere die natürlichen Vorzüge seiner Lage und die Verhältnisse der latinischen Landschaft, die zu einem frühen politischen Zusammenschluß, erst unter Führung Alba Longas, dann unter der von Rom führten. Schon in die Königszeit fällt offenbar die Ausdehnung des *ager Romanus* bis zum Meer und den Albanerbergen durch Zerstörung der kleineren Orte der Umgebung und Einverleibung ihrer Feldmarken. Einen bemerkenswerten Wendepunkt zu der später mit solchem Erfolg verfolgten Bündnispolitik bezeichnet die von Tarquinius Superbus mit Gabii geschlossene Isopolitie.[3]) Mit dem Anwachsen des *ager Romanus* hielt die Ausdehnung des

[1]) E. Meyer, Gesch. d. Alt. V 811.

[2]) Neuerdings setzt E. Meyer (Gesch. d. Alt V 817 Anm.), fußend auf Diodor, der eine Anzahl von Diktatorenjahren, die nach M.s Ansicht interpoliert sind, nicht kennt, das Jahr 748 v. Chr. an. — [3]) Dion. Hal. IV 58.

Stadtringes Schritt. Schon in der Königszeit erweiterte sich die palatinische Stadt, deren Gründung Romulus zugeschrieben wird, zum Septimontium und weiter zu der wohl von den Tarquiniern geschaffenen Vierregionenstadt. Die sogen. Servianische Stadt dagegen gehört mit den noch jetzt vorhandenen Mauerresten in die Zeit der Samnitenkriege; damals wurden auch erst Kapitol und Burg, die bei der Einnahme der Stadt durch die Gallier eine besondere Festung gebildet haben müssen, in den Mauerring einbezogen. Von den Königen können nur die aus Etrurien stammenden Tarquinier auf Geschichtlichkeit Anspruch machen. Wenn ihre Herkunft auch noch kein zwingender Beweis für die Unterwerfung Roms durch die Etrusker ist, so wird diese doch durch die damalige Ausdehnung ihres Machtbereichs bis über Kampanien, durch den Ort Tusculum in den Albanerbergen sowie die von Cato bezeugte Unterwerfung der Volsker sehr wahrscheinlich gemacht. Durch den Sturz des Königtums und den Krieg mit Porsena ging die Macht Roms offenbar erheblich zurück; es erscheint daher wenig glaublich, daß gerade in diese kritische Zeit der erste Handelsvertrag mit Karthago fällt[1]), ganz abgesehen davon, daß man für diese Zeit einen schon länger dauernden, regelmäßigen Handelsverkehr mit Karthago, wie ihn ein solcher Vertrag voraussetzten würde, kaum annehmen kann. Dazu kommt, daß die Ausdehnung der römischen Herrschaft über die latinischen Städte bis Terracina herunter der sonstigen Überlieferung über diese Zeit widerspricht, und eine karthagische Herrschaft in Sizilien und Sardinien, die Polybios erwähnt, für jene Zeit nicht nachweisbar ist.[2])

Viel schwieriger als die Bedingungen und Grundzüge des äußeren Wachstums der römischen Macht ist es, die innere Entwicklung des Gemeinwesens in einer dem heutigen Stande der wissenschaftlichen Forschung ungefähr entsprechenden und zugleich dem Schüler faßbaren Form darzulegen. Da bei der Mangelhaftigkeit der Überlieferung eine Einigung auch in wichtigen Fragen noch nicht erzielt ist und auch die Schulbücher in ihrer Darstellung erheblich voneinander abweichen, so wird der Lehrer nicht umhin können, selbst Stellung zu den strittigen Fragen zu nehmen, wobei er natürlich über den hypothetischen Charakter seiner Darlegungen bei den Schülern keinen Zweifel lassen darf. Schon gleich bei der Frage nach dem Ursprung des römischen Staates erhält der Lehrer Gelegenheit dazu. Nach Mommsens[3]) Vorgang wird dieser von den meisten Gelehrten aus der *patria potestas* des Familienvaters hergeleitet, indem die Familie gewissermaßen als die Keimzelle des schichtenweise sich aufbauenden Gemeinwesens betrachtet wird; eine Ansicht, die zweifellos viel Bestechendes für sich hat. Ihr ist nun aber neuerdings E. Meyer in seiner die Elemente der Anthropologie behandelnden Einleitung zu der 2. Auflage seiner Geschichte des Altertums mit sehr beachtenswerten Gründen entgegengetreten. Indem er den Begriff 'Staat' im weitesten Sinne des Wortes faßt, sieht er in ihm die 'Voraussetzung aller menschlichen Entwicklung' und legt dar, wie Geschlecht

[1]) Polyb. III 22.

[2]) Unger, Römisch-punische Verträge (Rhein. Mus. XXXVII 153 ff.).

[3]) Röm. Gesch.[6] I 55 ff.

und Familie erst als verhältnismäßig späte Produkte einer schon zu höherer Gesittung fortgeschrittenen Kulturentwicklung unter dem Drucke staatlicher Autorität entstanden sind, und zwar wahrscheinlich später als die größeren Verbände der Brüderschaften, Sippen usw. Diesen Zwang übte der Staat aus, weil in primitiven Verhältnissen nur er selbst, aber nicht der einzelne Mensch, ein Interesse an Erzeugung und Aufziehung des für seinen Bestand notwendigen Nachwuchses hat. Der rechtliche Ursprung jener Verbände ergibt sich besonders deutlich daraus, daß die Blutsgemeinschaft durch einen symbolischen Akt wie z. B. Adoption ersetzt werden kann. Nach dieser Ansicht, die vor der Mommsenschen den Vorzug der anthropologischen Begründung hat, wäre die Bildung des römischen Gemeinwesens etwa folgendermaßen vorzustellen. In den Zeiten der Stammverfassung, als die italischen Stämme noch nicht zu voller Seßhaftigkeit übergegangen waren, vollzog sich auf Grund der Blutsverwandtschaft die allen gemeinsame Gliederung in Tribus und Kurien, später in Familien und Geschlechter. Während nun aber bei den meisten Stämmen sich die alte Stammesorganisation bis zum Aufgehen in den römisch-italischen Bundesstaat erhielt, brachten es die Umbrer und Latiner — wohl infolge der Berührung mit den höher entwickelten Etruskern — frühzeitig zur Ausbildung des Stadtstaates, ein Vorgang, der dem Synoikismos der griechischen Staaten durchaus entspricht. Der reine Stadtstaat hat stets zur Voraussetzung eine soziale Gliederung des Volkes, die Bildung eines grundbesitzenden Adels, der geschlossen in der Stadt lebt und seine Güter durch eine abhängige Bauernbevölkerung bestellen läßt. Die römischen Plebejer sind also keine stammfremde, unterworfene Bevölkerung, sondern erst durch soziale Differenzierung aus ursprünglich freien und gleichberechtigten Stammesgenossen zu abhängigen und rechtlosen geworden. Das ergibt sich schon daraus, daß mehrere Geschlechter Patrizier und Plebejer umfassen. Um sich vor Gewalttat von seiten des Adels zu schützen, traten viele Plebejer in ein Klientelverhältnis zu einem adligen Herrn, nicht nur die Kleinbauern auf dem Lande, sondern auch manche Kleinbürger in der Stadt. Die städtischen Plebejer, freie wie unfreie, behielten auch einen gewissen Anteil am Gemeinwesen durch ihr Stimmrecht in den Kurien, die sich aus Opfergenossenschaften zu politischen Stimmkörpern entwickelten.[1]) Für die Zugehörigkeit zum Adel war entscheidend die Ratsfähigkeit des Geschlechts[2]), über die durch die Oberbehörde, in ältester Zeit also durch den König, entschieden wurde. Diese hatte es somit in der Hand, den Adel durch Zuführung frischen Blutes aus den unteren Volksschichten vor Erstarrung zu bewahren. Das ist wohl mit ein Grund, weshalb der römische Patriziat sich niemals so streng von dem Stadtvolk abgeschlossen hat wie der in Standeshochmut befangene griechische Adel, und der Senat in früherer Zeit nicht eine einseitige Klassenvertretung dargestellt hat.

Dieser Adelsrat beruft einen aus seiner Mitte als *rex* zur Leitung des Ge-

---

[1] E. Meyer, Gesch. d. Alt. II 327 und Der Ursprung des Tribunats (Hermes XXX 15 f.).
[2]) A. a. O. II 330.

meinwesens und schafft damit die dem griechischen Staatsrecht völlig fremde Einrichtung der Magistratur. Da sie für das römische Staatswesen und die Art des Römertums besonders bezeichnend ist, muß sie auch dem Schüler zu deutlicher Vorstellung gebracht werden. Der König verdankt seine Gewalt nicht göttlicher Gnade oder ist gar Gott selbst wie bei den orientalischen Völkern; sondern das Volk, das selbst im Besitz der Staatshoheit ist, überträgt sie ihm mit göttlicher Zustimmung. Freiwillig ordnet sich damit die Bürgerschaft einem der ihrigen unter und überträgt ihm die höchste Gewalt, wie der Hausvater in der Familie sie übt, auf Lebenszeit. Damit erweist das römische Volk schon am Anfang seiner politischen Laufbahn seinen hervorragenden Sinn für Zucht und staatliche Ordnung. Mit dem Ende der Königsherrschaft wird das oberste Gemeindeamt nicht etwa beseitigt, sondern es wird nur unter zwei Beamte (*praetores, consules*) mit konkurrierender Amtsgewalt geteilt und auf ein Jahr befristet. Ihre Befugnisse sind abgesehen von den priesterlichen dieselben wie die der Könige; vor allem sind sie im vollen Besitz der Befehls- und Strafgewalt (*imperium*), die wohl erst später innerhalb der Stadt durch die Provokation eingeschränkt wird. Durch diese Neuordnung der Verfassung wurde der Schwerpunkt der Staatsleitung dauernd in die Hand des Senats gelegt. Ein Versuch selbstherrlicher Willkürherrschaft, den der letzte Tarquinier mit seinem Sturz hatte bezahlen müssen, war jetzt nicht mehr möglich. Während die Beamten jährlich wechselten, mußte sich bei dem aus lebenslänglichen Mitgliedern bestehenden Senat eine politische Tradition ausbilden, die im Staatsleben um so wichtiger wurde, je weitere Kreise die auswärtige Politik zog.

Da also mit dem *regifugium* gar keine grundlegende Änderung in der politischen und sozialen Organisation des Volkes, sondern nur eine Sicherung und Stärkung der Adelsherrschaft herbeigeführt wird, so erscheint es auch nicht berechtigt, in der Darstellung an diesem Punkte einen Einschnitt zu machen, sondern vielmehr erst in der Mitte des V. Jahrh. v. Chr., wo der alte Geschlechterstaat abgelöst wird durch die freie Volksgemeinde. Dieser Vorgang ist natürlich nicht das Werk eines einzelnen gesetzgeberischen Aktes, sondern er ist das Ergebnis einer Entwicklung, die schon einige Zeit vorher eingesetzt hatte. Das treibende Moment in ihr ist das militärische, das ja auch in der parallelen Entwicklung der griechischen Staaten eine so bedeutende Rolle gespielt hat.

Das älteste römische Heer beruhte auf der alten Gliederung des Volkes nach den drei personalen Tribus und belief sich nach der Überlieferung auf 3000 Mann Fußvolk und 300 Reiter (*celeres*), die von *tribuni militum* und *trib. celerum* geführt wurden.[1]) Das ganze Heer, Reiterei und Fußvolk, soweit es vollgerüstet war, wurde in dieser Zeit ausschließlich von den Patriziern gebildet, wie ja auch im griechischen Mittelalter der Kriegsdienst Pflicht und Vorrecht des Adels war. Dazu paßt es, daß den Kern dieses Heeres die alsbald auf sechs Zenturien vermehrten Reiter ausmachen sollen und daß nach

---

[1]) Ob für das älteste Heer wirklich diese von Livius (I 13, 8) überlieferte Stärke anzunehmen ist, erscheint zweifelhaft; vgl. dazu Pauly-Wissowa, *exercitus*.

Livius die Schlachten der Königszeit und der früheren Republik durch diese Truppe entschieden werden.[1]) Die Notwendigkeit, die städtischen Plebejer, die bisher höchstens als Leichtbewaffnete ins Feld gezogen waren, bei den wachsenden äußeren Gefahren in stärkerem Maße als bisher zum Kriegsdienst heranzuziehen, führte zu einer Reform des Heerwesens, die von der Überlieferung an den Namen des Königs Servius Tullius geknüpft ist. Die Urheberschaft des Königs selbst wie die Einzelheiten der Heerordnung, mit der zudem in der Überlieferung eine politische Einteilung des Volkes verbunden ist, unterliegen erheblichen Zweifeln. Man kann nur als wahrscheinlich bezeichnen, daß eine Neuordnung des Heerwesens noch in der Königszeit stattgefunden hat. Jedoch erscheinen die fünf Klassen unvereinbar mit der überlieferten zahlenmäßigen Verteilung der Zenturien, wenn diese taktische Heereskörper sein sollen; jeder Versuch, nach dem gegebenen Schema eine Aufstellung im einzelnen vorzunehmen, führt zu Widersprüchen. Auch verträgt sich eine timokratische Gliederung des Volkes, wie sie in den fünf Klassen vorliegt, nicht mit den einfachen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen, die wir für jene Zeit annehmen müssen.[2]) Es ist ferner undenkbar, daß zu einer Zeit, wo Heer und Bürgerversammlung noch zusammenfielen, die Stimmklassen, die notwendigerweise elastisch sein mußten, um den Vermögensverschiebungen Rechnung zu tragen, eine feststehende Zahl in der Stärke sich gleichbleibender Zenturien umschlossen.[3]) Man wird daher annehmen müssen, daß die fünf Klassen einer späteren Zeit angehören, jedenfalls erst einer Zeit, die die Zensur kannte, da die Klasseneinteilung einen Zensus voraussetzt, und daß sie nie eine militärische Bedeutung gehabt haben. Ob sie erst bei der Reform des Jahres 179 v. Chr.[4]) geschaffen sind und die von Livius I 60 zitierte Quelle, die Kommentare des Servius Tullius, wirklich eine Fälschung des II. Jahrh. v. Chr. ist, um die damals erfolgte Änderung der Stimmordnung dem Volke annehmbar zu machen, wie Smith[5]) zu erweisen sucht und Delbrück[6]) für erwiesen annimmt, muß dahingestellt bleiben. Den einzigen sicheren Ausgangspunkt für die Beurteilung des Charakters der Heeresreform bietet die offenbar zuverlässig überlieferte Gesamtzahl der Zenturien. Nimmt man von den 170 Zenturien des Fußheeres die 85 *centuriae juniorum*, die die wehrfähigen Männer vom 17. bis 46. Lebensjahre umfaßte, als vollzählig an, so würde das eigentliche Feldheer 8500 Mann stark sein; eine Zahl, die offenbar nicht zu trennen ist von der für die ältere Republik überlieferten Stärke der beiden Legionen von 4200 Mann. Bei der Einführung der konsularischen Verfassung ist eben mit dem Oberbefehl auch das Heer unter die beiden Konsuln geteilt worden. Für die *centuriae seniorum*, die die Altersklassen vom 46. bis 60. Lebensjahre enthielten und die Reserve

---

[1] Marquardt, Römische Staatsverwaltung² II 321 ff.

[2] Das ist nachgewiesen von Delbrück, Gesch. d. Kriegskunst I 224 ff. und König Servius Tullius und das römische Wahlrecht (Preuß. Jahrb. CXXXI 87 ff.) sowie von F. Smith, Die römische Timokratie, 1906.

[3] F. Smith, a. a. O. S. 63 ff. [4] Liv. XLI 51.

[5] A. a. O. S. 140 ff. [6] Preuß. Jahrb. CXXXI 97.

bildeten, ist eine entsprechend geringere Stärke anzunehmen, im ganzen etwa 5—6000 Mann. Rechnet man nun die natürlich ebenfalls schwächeren Reiterzenturien mit ca. 1000 und die Zusatzzenturien mit 500 Mann dazu, so ergibt sich eine wehrfähige Mannschaft von 15—16000 Mann[1]), eine Zahl, die unter Zugrundelegung der allgemeinen Wehrpflicht der von Delbrück[2]) für das damalige Staatsgebiet berechneten Bevölkerung von 60000 Köpfen genau entsprechen würde. So ergibt sich als das wichtigste Kennzeichen dieser Heeresreform die Durchführung der allgemeinen Wehrpflicht. Daß sie möglich war vor der Befreiung des Landvolkes, ist ein Beweis für die Stärke der römischen Staatsgewalt wie für den kriegerischen Charakter des Volkes. Natürlich waren nicht alle zu voller Waffenhaltung verpflichtet; doch lassen sich die Unterschiede in der Bewaffnung nicht mehr mit Sicherheit erkennen; in der Phalanx muß sie jedenfalls einheitlich gewesen sein.[3]) Ein weiteres aus der allgemeinen Dienstpflicht folgendes Merkmal der Reform bestand darin, daß das Fußvolk jetzt an Stelle der Reiterei der Kern des römischen Heeres wurde, wenn auch diese Truppe gleichzeitig durch 12 nichtpatrizische Zenturien, die wohl aus den plebejischen Vollbauern gebildet wurden, verstärkt wurde.

Durch den regelmäßigen Waffendienst wurde nun, wie es scheint, beim Stadtvolk das Selbstgefühl und das Bewußtsein der Unentbehrlichkeit geweckt; es empfand mehr als früher, daß es den Übergriffen der patrizischen Beamten und der willkürlichen Aushebung schutzlos preisgegeben und von aktiver Teilnahme am Staatsleben ausgeschlossen war. Die daraus entstehenden Reibungen und die notwendige Rücksicht auf das Heer veranlaßten den Adel zu dem ersten Zugeständnis an die Plebejer in der Stadt, sich in den Volkstribunen eine eigene Schutzbehörde setzen zu dürfen. Sehr zutreffend wird das Tribunat von E. Meyer[4]) als ein revolutionäres Amt charakterisiert, das imstande war, den ganzen Staatsorganismus brach zu legen. Es ist ein glänzendes Zeugnis für die von Parteiegoismus freie Gesinnung der Patrizier, daß sie ein solches Amt, das zu den tiefsten Eingriffen in die Tätigkeit der patrizischen Magistratur berechtigt war, aufkommen ließen, und für den Gemeinsinn des römischen Volkes, daß es dieses Amt Jahrhunderte lang ertrug, ohne von ihm den extremsten Gebrauch zu machen. Sein Ursprung wird von Niese[5]) und E. Meyer nach der ältesten bei Diodor XI 68 vorliegenden Überlieferung in das Jahr 471 v. Chr.[6]) gesetzt und von letzterem in Verbindung mit der Einrichtung der vier städtischen Tribus gebracht, als deren Vorsteher die vier *tribuni plebis* ursprünglich zu denken sind. Diese Tribus sind die damals für die Rekrutierung gebildeten Aushebungsbezirke der Vierregionenstadt, die ja die Stadt der Tarquinier und des ersten Jahrhunderts der Republik war (vgl. S. 501). Gestützt wird der Zusammenhang des Tribunats mit den vier Bodentribus dadurch, daß diese Stadt auch die des Staatsrechts war, an deren *pomerium* die Amtsgewalt der Tribunen endigte.

---

[1]) Vgl. Pauly-Wissowa, *exercitus*. [2]) Gesch. der Kriegskunst I 223. 231.
[3]) Preuß. Jahrb. CXXXI 93. [4]) Hermes XXX 1.
[5]) Grundriß der röm. Gesch.² S. 37.
[6]) Nach E. Meyers neuester Datierung (Gesch. d. Altert. V 812) in das Jahr 466.

Mit der Errichtung des Volkstribunats war jedoch nur die erste Bresche in den alten Geschlechterstaat gelegt. Der Hauptschlag erfolgte mehrere Jahre später mit der Schaffung der ländlichen Tribus. Da die Tribus nicht nur Aushebungs-, sondern auch Steuerbezirke sind, so bedeutete ihre Ausdehnung auf das Land die Heranziehung der dort lebenden, bisher hörigen Plebejer auch zur Steuerpflicht. Das war nur möglich, wenn man ihnen freies Eigentum an Grund und Boden gab und sie aus der bisherigen Abhängigkeit vom Adel löste. Die Eigentumsbeschränkungen, die so lange auf dem Bauernacker gelegen hatten, wie Flurzwang und das Verbot der Veräußerung werden aufgehoben, die persönlichen Dienste, die man dem Grundherrn hatte leisten müssen, wurden beseitigt. Dabei blieb natürlich der größere Teil der Feldmark Eigentum der Patrizier, was man deutlich daraus erkennt, daß die 16 ländlichen Tribus nach den ansässigen Geschlechtern benannt wurden. In dieser Bauernbefreiung sehen E. Meyer[1]) und K. J. Neumann[2]) mit Recht den entscheidenden Wendepunkt der römischen Geschichte. Dadurch wurde erst der freie Bauernstand geschaffen, der Italien erobert und damit den Grund zur römischen Weltherrschaft gelegt hat. Mit der Aufhebung der Grundherrschaft waren auch die starren Formen des Stadtstaates durchbrochen. Die bisher in der Stadt lebenden Patrizier zogen jetzt aufs Land, um neben den Plebejern selbst ihren Acker zu bestellen. Die Enge des adligen Klassenstaates war überwunden, der erste Schritt zur Bildung des *populus* getan. Aber auch die freien Plebejer waren noch trotz des Tribunats[3]) einer willkürlichen und parteiischen Rechtsprechung durch die patrizischen Magistrate ausgesetzt, solange das Landrecht noch nicht schriftlich fixiert war. Aufzeichnung des Rechts war daher die Forderung des Volkes, die jetzt in Rom ebenso wie ein bis zwei Jahrhunderte früher in den griechischen Staaten erhoben wurde. Es steht fest, daß griechischer Einfluß bei dieser Kodifikation eine weitgehende Rolle gespielt hat, wenn auch die Gesandtschaft, die Livius (III 31, 8) zum Studium der Solonischen Gesetze nach Athen gehen läßt, nicht erweisbar ist. Mit dem Zwölftafelgesetz tritt Rom in die Reihe der Rechtsstaaten ein und erreicht damit einen gewissen Abschluß in seiner staatlichen Entwicklung. Die livianischen *leges Valeriae Horatiae* sind im Unterricht am besten zu übergehen; denn Gesetze im späteren Sinne des Wortes sind sie überhaupt nicht, sondern nach der älteren Überlieferung[4]) nur Abmachungen der streitenden Parteien über die Grundzüge der Verfassung; auch so beruhen sie nicht auf wirklicher Überlieferung, sondern stellen nur die Ansicht der Quelle Diodors dar.[5])

Doch kam mit der Decemviralgesetzgebung die innere Bewegung keineswegs zur Ruhe. Vielmehr war durch die soziale Befreiung des Landvolkes

[1]) Hermes XXX S. 12.

[2]) Die Grundherrschaft der römischen Republik, die Bauernbefreiung und die Entstehung der Servianischen Verfassung, 1900.

[3]) Die Zahl der Tribunen wurde jetzt wohl auf 10 erhöht; vgl. E. Meyer, Gesch. d. Alt. V 812.

[4]) Diodor XII 25. [5]) Niese, Grundriß d. röm. Gesch. S. 39.

und die Gleichstellung der Plebejer vor dem Gesetz erst der Boden geschaffen, auf dem sich der Kampf um die politische Gleichstellung der Stände abspielen konnte. Es kennzeichnet den Fortschritt der Anschauungen des herrschenden Standes, daß er durch Gewährung des *conubium* die Plebejer als sozial gleichstehend anerkannte, wenn auch Mischehen in der ersten Zeit wohl nicht häufig vorgekommen sein werden. Im Vordergrunde aber steht von Anfang an die Forderung der Plebejer, zur patrizischen Magistratur zugelassen zu werden. Schon dem Zehnmännerkollegium hatten im zweiten Jahr einige Plebejer angehört; so wurde jetzt sofort Zulassung zum Oberamt, zum Konsulat verlangt. Es war natürlich, daß die Geschlechter den Alleinbesitz der Ämter mit Zähigkeit verteidigten; nur Schritt für Schritt sind sie, dem Druck der Verhältnisse klug nachgebend, zurückgewichen. Zunächst setzte das in der Masse aus Plebejern bestehende Heer einen Wechsel in der Form des Oberamts durch, indem an Stelle der Konsuln Militärtribunen mit Konsulargewalt gewählt werden durften. Doch sind Plebejer nur vereinzelt zu diesem Amt gelangt[1]), obgleich sie von Anfang an Zutritt hatten. Das Konsulartribunat blieb die vorherrschende Form des Oberamtes bis zum Jahre 367 v. Chr., wo man endgültig zum Konsulat zurückkehrte. Da der Anspruch der Plebejer auf das Oberamt prinzipiell anerkannt war, so konnte ihnen jetzt der Zutritt zum Konsulat nicht länger versagt werden. Im einzelnen entziehen sich jedoch die Vorgänge, die dazu führten, unserer Kenntnis; denn die zehnjährigen Kämpfe, von denen Livius (VI 34 ff.) berichtet, beruhen auf späterer Ausschmückung. Auch haben die Licinisch-Sextischen Gesetze durchaus nicht die grundlegende Bedeutung, in der sie bei Livius erscheinen. Denn erstens kommen auch noch nach 367 v. Chr. vereinzelt patrizische Konsulnpaare vor, und erst seit 342 v. Chr. ist eine der beiden Stellen den Plebejern vorbehalten. Außerdem ist das Ackergesetz zu Unrecht den Konsuln des Jahres 367 v. Chr. zugeschrieben; denn die römische Feldmark war damals gar nicht so groß, daß der Anteil einer größeren Zahl von Patriziern — und nur dann war der Anlaß zu einem solchen Gesetz gegeben — erheblich über das Maß von 500 Morgen hinausgehen konnte. Dazu kommt, daß die auf ältere Quellen zurückgehende Darstellung Appians auf eine den gracchischen Unruhen nicht sehr weit vorausgehende Zeit zurückweist, jedenfalls auf eine Zeit, wo Sklavenwirtschaft und Großgrundbesitz eine maßgebende Rolle im römischen Wirtschaftsleben spielten.[2]) Immerhin war die Zulassung zum Konsulat für die Plebs ein wichtiger Schritt auf dem Wege zur vollen Gleichstellung. Die nächste Folge war, daß nun auch die Ämter, die bei dem wachsenden Umfange der Geschäfte vom Konsulat abgezweigt waren, den Plebejern zufielen, vor allem Zensur und Prätur. Von besonderer Bedeutung ist das erstere Amt, dessen Schöpfung[3]) vielleicht mit der Einrichtung des dem Könige Servius Tullius zugeschriebenen Zensus zusammenfällt. Das Amt hat

[1]) Nach E. Meyer, Gesch. d. Alt. V 814 nur in sechs Jahren.

[2]) Das ist überzeugend nachgewiesen von Niese, Das sogenannte Licinisch-Sextische Ackergesetz (Hermes XXIII 410 ff.).

[3]) Von Mommsen, St. R. II 323 A. 4 in das Jahr 435 v. Chr. gesetzt.

wohl, weil hervorgerufen durch die Bedürfnisse des im wesentlichen plebejischen Zenturienheeres, einen gewissen demokratischen Charakter gehabt, besonders seit es durch die *lex Ovinia* (312 v. Chr.) das Recht der *lectio senatus* erhielt und dadurch in einen Gegensatz zum Senatsregiment kam. Deshalb hat denn auch Sulla, als er die Senatsherrschaft wiederherstellte, das Amt, wenn auch nicht abgeschafft, so doch seiner wichtigsten Funktionen, vor allem eben der *lectio senatus*, entkleidet. Erscheinungen wie Appius Claudius (Zensor 312 oder 310 v. Chr.) sind sicher nicht vereinzelt gewesen. Seine Amtsführung ist epochemachend dadurch, daß er die nicht grundsässige Bevölkerung, die bisher von Wehrpflicht und Stimmrecht ausgeschlossen gewesen war, in die Zenturien aufnahm und an Stelle der Landmacht zur Abgrenzung der inzwischen geschaffenen Zensusklassen Geldbeträge setzte.[1]) Vielleicht ist jedoch die letztere Nachricht auch so aufzufassen, daß er erst die Klasseneinteilung geschaffen hat. Jedenfalls hat Appius Claudius mit seiner Reform der Not des Samnitenkrieges, die das Einsetzen der ganzen römischen Volkskraft erforderte, und den veränderten wirtschaftlichen Zuständen, die durch die im IV. Jahrh. v. Chr. in Rom eindringende Geldwirtschaft bedingt waren, in kluger Weise Rechnung getragen. Freilich wurde die demokratische Wirkung dieser Maßregel durch Fabius Maximus, den glücklichen Besieger der Samniten und Zensor des Jahres 304 v. Chr., wesentlich abgeschwächt, indem er die Aufnahme der Bürger ohne Grundbesitz und der Freigelassenen auf die vier städtischen Tribus, die seitdem geringer im Ansehen stehen, beschränkte. Durch die Reform wurde die Zenturienordnung vom Grundeigentum gelöst; da dieses aber noch für lange Zeit die natürliche Grundlage des wirtschaftlichen und staatlichen Lebens in Rom blieb, so verloren die Zenturiatkomitien an Bedeutung gegenüber den Tribusversammlungen, die durch die Reform in geringerem Maße berührt wurden.[2]) Daraus erklärt sich, daß jetzt auch die Bemühungen der Plebs um bindende Kraft der Plebiszite in der *lex Hortensia* (287 v. Chr.) Erfolg hatten.[3]) Das ist der Abschluß des Ständekampfes und nicht die gewöhnlich als solcher bezeichnete *lex Ogulnia* (300 v. Chr.), die den Plebejern den Zutritt zu den politisch nicht bedeutsamen Priesterämtern der *pontifices* und *augures* eröffnete. In diese letzte Phase des Kampfes fällt auch die nach E. Meyer[3]) allein gut beglaubigte *secessio* der Plebs auf das Janiculum und vielleicht auch das in der Überlieferung dreimal genannte Valerische Gesetz über die Provokation, das im ersten Konsulatsjahr überhaupt keinen Sinn hat und schon deshalb hier nicht in Betracht kommt, weil das Konsulat des Valerius Poplicola gefälscht ist.[4])

So war in fast 200jährigem Ringen die Bildung des patrizisch-plebejischen *populus* zum Abschluß gekommen. Schritt für Schritt in kluger Erwägung der Forderungen der Gegenwart den Verhältnissen weichend, haben die Patrizier das ursprünglich rechtlose Volk herangezogen zur politischen Mitarbeit an den großen Aufgaben, die dem Staat im Innern und nach außen in immer steigendem Umfange erwuchsen. Ohne ernste Störung des bürgerlichen Friedens ge-

[1]) A. a. O. III 248 ff. [2]) C. J. Neumann a. a. O. S. 27

[3]) E. Meyer im Rhein. Mus. XXXVII 625. [4]) A. a. O. S. 626.

lang es, den schwierigen Prozeß zum Abschluß zu bringen in einem Zeitpunkt, als Rom nach der Unterwerfung Mittelitaliens im Kampf mit einem taktisch überlegenen Gegner alle seine Kräfte einsetzen mußte, um die Einigung der italischen Stämme unter seinem Szepter, die erste große Staffel auf dem Wege zur Weltherrschaft, zu erreichen.

Im Anschluß an diesen Überblick über die Verfassungsgeschichte sei es gestattet, noch auf einen Punkt hinzuweisen, der wohl stärkere Berücksichtigung verdient, als ihm, wie ich glaube, gemeinhin im Unterricht zuteil wird. Das sind die etruskischen und griechischen Kultureinwirkungen. Es dürfte wohl kaum etwas von höherem bildenden Wert im Geschichtsunterricht sein als die Aufdeckung von Kulturzusammenhängen und ihre Verfolgung von Zeit zu Zeit, von Volk zu Volk. Und zugleich ist nichts des allgemeinen Interesses der Schüler, die vielfach verfassungsgeschichtlichen Zusammenhängen weniger Teilnahme entgegenbringen, sicherer. Dazu ist das Eindringen in diese Zusammenhänge für die Ausbildung des historischen Sinnes, die doch schließlich das Endziel des Geschichtsunterrichts sein muß, von größter Bedeutung; denn gerade sie lassen am deutlichsten erkennen, wie viel jedes Volk seinen Vorfahren und seinen Nachbarvölkern verdankt, wie jedes Volk und jeder Mensch nur das geistige Produkt der ganzen Vorzeit ist. Ein so gewonnener historischer Sinn erzieht zugleich zur Bescheidenheit vor den eigenen Leistungen, die ja erst ermöglicht sind durch die vorangehende Arbeit von Generationen, und führt zu der Erkenntnis, daß fast jeder Fortschritt nur erreicht ist durch geistige Aneignung und selbständige Verarbeitung fremden Gutes. Eine solche Betrachtung kann zugleich zur politischen Erziehung etwas beitragen, indem sie lehrt, daß alle Völker unbeschadet ihrer nationalen Eigenart im Interesse ihres Kulturfortschrittes danach streben müssen, in friedlicher Arbeit voneinander zu lernen. Je weiter wir in der historischen und linguistischen Forschung kommen, um so mehr zeigt sich ja, wie wenig eigentlich die einzelnen Völker allein aus sich heraus geschaffen haben, wie die große Masse der geistigen und materiellen Kulturgüter der Entlehnung von anderen Völkern verdankt wird. Ganz besonders deutlich zeigt sich das bei dem Kulturvolk κατ' ἐξοχήν, den Griechen, die ja das, was sie geworden sind, gerade ihrem von keinem anderen Volk erreichten Lerntrieb und ihrer Fähigkeit verdanken, fremdes Gut aufzunehmen und mit eigenem Geiste zu erfüllen. Wie bei der Darstellung der mykenischen Zeit die Beziehungen Griechenlands zum Orient besprochen werden, so sollten auch in der älteren römischen Geschichte die von Etrurien und Kampanien ausgegangenen weit stärkeren Kultureinwirkungen nicht übergangen werden. Selbstverständlich darf ihre Darstellung keinen größeren Raum einnehmen, was sich schon durch die knapp bemessene Zeit verbietet. Dessen bedarf es auch gar nicht. Es braucht nur an geeigneter Stelle — z. B. bei der Besprechung der Tarquinier — auf das hingewiesen zu werden, was die Römer den Etruskern verdanken, also auf die Einführung etruskischer Gottheiten wie der Minerva und des Janus, auf die Übernahme gottesdienstlicher Gebräuche, der äußeren Abzeichen der Amtswürde, des von

den Etruskern freilich nicht erfundenen Gewölbebaus, des Haus- und Tempelbaus u. ähnl. Diese erscheinen damit als ein verhältnismäßig hochstehendes Kulturvolk und geradezu als die Führer der italischen Völker auf dem Gebiet der materiellen Kultur. Die materielle Lebensauffassung der Etrusker spricht sich besonders deutlich in ihrer in Formeln erstarrten, auf Erfüllung äußerlicher Vorschriften gerichteten Religion aus, ein Zug, der von ihnen auch in die römische Religion übergegangen ist. Auch der Obersekundaner wird schon verstehen, wie sich in dieser aller tieferen Empfindung entbehrenden religiösen Auffassung die charakteristischen Eigenschaften der italischen Völker, der Sinn für Recht und Ordnung, rechnender Verstand und kluge Rücksicht auf den eigenen Vorteil aussprechen, Eigenschaften, die die Römer befähigten, einen großen, wohlgeordneten Staat zu schaffen, in dem schließlich die ganze alte Welt aufging, es ihnen aber unmöglich machten, aus eigenen Mitteln eine höhere Kultur zu erzeugen.

Von den Einflüssen griechischer Kultur wird im Unterricht wohl vielfach erst beim III. oder gar II. Jahrh. v. Chr. gehandelt, während sich diese Einflüsse tatsächlich bis ins VIII. Jahrh. hinauf verfolgen lassen. Es wäre ja auch höchst auffallend, wenn von den griechischen Kolonien Kampaniens oder den gräzisierten Oskern keine Wirkung auf die benachbarten Latiner ausgegangen sein sollte. So haben spätestens im Anfang des VII. Jahrh. Latiner und Etrusker die griechische Schrift von Kumä übernommen; die Ableitung des lateinischen Alphabets aus dem westgriechischen ist den Schülern wohl schon aus dem lateinischen Unterricht bekannt. Besonders deutlich ist die griechische Einwirkung auf religiösem Gebiet; der Kult griechischer Gottheiten, z. B. des Apollo, dringt schon im VI. Jahrh. in Rom ein; das delphische Orakel wird von Etruskern und Römern befragt; seine Prophetin, die Sibylle von Kumä, verkündet Rom das Schicksal.[1]) Die Anrufung des Herakles zeigt, daß er früh auch in Rom die volkstümliche Figur geworden ist, in der er auch auf den unteritalischen Vasenbildern erscheint. Interessant ist, daß manches Griechische den Römern erst von zweiter Hand, durch die Vermittlung der Etrusker, die in Kampanien in eine enge und länger wirkende Berührung mit griechischer Kultur kamen, zugeflossen ist, so z. B. die griechischen Wagenrennen (galt doch der Zirkus als ein Werk des Tarquinius Priscus) und der dionysische Festzug, dessen Name *pompa* schon die griechische Herkunft verrät.

Es erübrigen noch einige Bemerkungen über die Behandlung der äußeren Geschichte. Man kann sich im Unterricht hier um so kürzer fassen, als die ausführliche Überlieferung der bei Livius und Dionys vorliegenden jüngeren Annalistik ganz unbeglaubigt und innerlich unwahrscheinlich ist und sich nur wenige Züge mit genügender Sicherheit erkennen lassen, und weil die Kenntnis des äußeren Wachstums eines kleinen Gemeinwesens, wie es Rom in den ersten Jahrhunderten war, wenig bildenden Wert hat. Aus der Königszeit läßt sich weiter nichts erkennen, als daß Rom, das wohl von der Gründung an einem

[1]) E. Meyer, Gesch. d. Altert. II 337

Bund der latinischen Städte angehörte, an Stelle des im Krieg bezwungenen Alba Longa Vorort dieses Bundes wurde, und daß es im VI. Jahrh. mit den übrigen Latinern und den Volskern wahrscheinlich unter der Herrschaft der Etrusker gestanden hat, deren Macht damals bekanntlich bis über Kampanien reichte. Der Sturz des Königtums bedeutete wohl zugleich eine Abwerfung des etruskischen Joches, das man jedoch noch einmal nach dem Krieg mit Porsena, der, bei Livius ganz legendarisch ausgeschmückt, in Wirklichkeit mit einer Niederlage der Römer endete[1], auf sich nehmen mußte. Bald darauf wird dann aber die etruskische Macht, wie in Kampanien[2], so auch in Latium zusammengebrochen sein. Mit dem jetzt folgenden allgemeinen Niedergang dieser Macht hängt zweifellos die bedeutende Erweiterung des römischen Gebiets im V. Jahrh. zusammen, die in dem Anwachsen der Tribus deutlich zum Ausdruck kommt. Doch ist zu beachten, daß Rom die äußeren Erfolge dieser Zeit nicht allein der inneren Kraft seines Gemeinwesens und der Kriegstüchtigkeit seiner Bürgerschaft zu verdanken hat. Vielmehr beruhen sie in der Hauptsache auf dem von Sp. Cassius im Jahre 487 mit den Latinern geschlossenen ewigen Bunde, der auf dem Boden der Rechtsgleichheit begründet war, doch so, daß die politische und militärische Führung bei Rom lag. Alle Kriege der Folgezeit bis zur Auflösung der Föderation sind gemeinsame Unternehmungen des Bundes, in denen die Gesamtheit des latinischen Stammes sich der von allen Seiten andrängenden Feinde, der Etrusker im Norden, der Äquer und Herniker[3] im Osten, der Volsker im Süden, erwehrt. Von einer zielbewußten Eroberungspolitik kann in diesen Kämpfen keine Rede sein; Römer und Latiner verteidigen nur mit Erfolg ihre staatliche und nationale Existenz und dehnen dabei langsam ihr Gebiet aus. So wurde der Süden der latinischen Ebene den Volskern entrissen; alle bisherigen Fortschritte wurden aber in Schatten gestellt durch die Eroberung von Veji nach angeblich zehnjähriger Belagerung. Durch diesen entscheidenden Schlag gegen die südlichen Etrusker wurde das römische Gebiet etwa verdoppelt. Mitten im siegreichen Vordringen wurde Rom aus seiner Bahn zurückgeworfen durch den Einbruch der Kelten, die wie eine gewaltige Flutwelle Italien überschwemmten. Dies elementare Ereignis, das nicht nur in Rom in lebendigster Erinnerung geblieben ist, muß den Schülern verständlich gemacht werden durch den Zusammenhang mit den Keltenwanderungen, von denen Mittel- und Westeuropa und hundert Jahre später auch der Osten und Kleinasien betroffen wurden; die letzteren sind den Schülern von dem Überblick über die Diadochenreiche her bekannt. Der Bericht über die Alliaschlacht ist nach Diodor XIV 114 und 115 zu geben; danach ist sie auf dem rechten Tiberufer 15 km nördlich von Rom, also etwa gegenüber der Mündung des von Diodor gar nicht genannten Alliaflüßchens geschlagen. Das

---

[1] Plin. XXXIV 139.

[2] Durch den Seesieg der Syrakusaner bei Kumä im Jahre 474 v. Chr.

[3] Daß die Herniker, deren Gebiet zwischen dem der Äquer und Volsker eingekeilt liegt, dem foedus Latinum bald nach seinem Abschluß beigetreten seien, ist wenig wahrscheinlich.

allein paßt auch zu der Anmarschlinie der Kelten aus dem mittleren Etrurien.[1]) Da die große Masse der Geretteten sich nach Veji geflüchtet hatte, konnte an eine Verteidigung der Stadt, die damals noch keine starke Befestigung hatte, jedenfalls mit der sogen. Servianischen Mauer noch nicht versehen war, nicht gedacht werden. Die in Rom zurückgebliebene Bürgerschaft war vor die Frage gestellt, ob sie sich den Siegern unterwerfen und damit die staatliche Existenz ihres Gemeinwesens aufgeben, oder ob sie einen fast aussichtslos erscheinenden Widerstand auf dem damals außerhalb des Mauerrings gelegenen Kapitol versuchen solle. Es war die schwerste Stunde des jungen römischen Staates. Daß man in ihr die Kraft zu dem Entschluß des Widerstandes fand, hat nicht nur den Staat vom Untergange gerettet, sondern auch der Bügerschaft das Selbstvertrauen gegeben, das sie von jetzt an zu einer mächtig und planvoll um sich greifenden Eroberungspolitik befähigte. So hat dieser Entschluß im Hinblick auf die Zukunft weltgeschichtliche Bedeutung. Längere Zeit haben dann die Kelten in der Stadt gelegen, ohne daß es ihnen gelang, das Kapitol zu erstürmen oder die Besatzung auszuhungern; durch einen Einfall der Veneter in ihr Gebiet wurden sie veranlaßt, gegen Zahlung einer Geldsumme das römische Gebiet zu räumen.[2]) Durch ihre Abwehr verhinderte Rom die Kelten an der Festsetzung in Mittelitalien und schützte dadurch die Kulturlandschaften der Halbinsel vor den barbarischen Zuständen, in die jene das dauernd von ihnen besetzte Poland zurückwarfen. Zwar unternahmen diese noch in den folgenden Jahrzehnten mehrfach Plünderungszüge nach der Halbinsel, erreichten aber keinen dauernden Erfolg dank der steten Kriegsbereitschaft Roms, das gleichzeitig trotz der Schwächung seiner Bürgerschaft erneute Angriffe der Äquer und Volsker glücklich abwehrte. Damals wurde der westliche Teil des Volskergebiets unterworfen und durch Kolonien[3]) gesichert, die reiche Handelsstadt Cäre dem römischen Gebiet einverleibt und die Herniker dem latinischen Bund angeschlossen. Wesentlich war es, daß damals gerade die dem Camillus zugeschriebene Heeresreform das römische Heer auch zu Kämpfen in schwierigem Gelände befähigte.

So vorbereitet betrat Rom in der zweiten Hälfte des IV. Jahrh. v. Chr. mit den Samnitenkriegen die Bahn planmäßiger Eroberung. Der Beginn dieses neuen Abschnittes der äußeren Geschichte Roms, mit dem seine große Zeit beginnt, liegt nun wieder freilich recht im Dunkeln. Es ist von mehreren Forschern, Niebuhr[4]), Mommsen[5]) und Niese[6]), wahrscheinlich gemacht, daß der erste Samnitenkrieg (343—341 v. Chr.), von dem übrigens Diodor gar nichts weiß, auf Erfindung beruht, und daß die Römer vielmehr kurz darauf bei den Samniten Hilfe gegen die Latiner fanden. Durch die Ausbreitung der römi-

[1]) E. Meyer (Gesch. d. Alt. V 817 A.) rechnet aus Diodor für den Kelteneinfall und die Einnahme von Veji das Jahr 388 v. Chr. und für die Alliaschlacht das Jahr 382 v. Chr. heraus.

[2]) Polyb. II 18.

[3]) Die von Livius gegebenen Gründungsdaten der Kolonien sind unsicher; sie gehören wohl durchweg in eine spätere Zeit.

[4]) Röm. Gesch. III 122 ff. [5]) Röm. Gesch. I 354 A. [6]) Grundriß S. 35.

schen Herrschaft nach Süden wurden diese wohl in den Kampf gegen den Vorort getrieben, in dem sie trotz der Waffenhilfe der Kampaner unterlagen. Die Auflösung des alten *foedus Latinum* und der Abschluß von Einzelverträgen mit den unterworfenen Gemeinden bedeutet einen entscheidenden Wendepunkt in der auswärtigen Politik Roms. Die ihrer Kraft und Überlegenheit sich bewußte römische Bürgerschaft glaubt jetzt den latinischen Stammesgenossen keine besondere Rücksicht mehr schuldig zu sein und regelt daher ihr Verhältnis zu ihnen lediglich nach dem eigenen politischen Vorteil, indem sie unter bewußter Anwendung des von jetzt an für die Behandlung der Unterworfenen geltenden Grundsatzes *divide et impera* ihnen die Gemeinsamkeit der politischen Interessen nimmt, andererseits aber gerade die leistungsfähigsten Gemeinden an das eigene Interesse zu fesseln sucht. Gleichzeitig werden die Volsker, die die Latiner ebenfalls im Kampfe unterstützt hatten, endgültig niedergeworfen und die Hoheit Roms über einen Teil von Kampanien ausgedehnt; das blühende Kapua wird ein Glied des neuen in der Bildung begriffenen italischen Bundes. Dies Übergreifen nach Kampanien mußte nun aber zum Zusammenstoß mit den Samniten führen, die im Anfang des IV. Jahrh. v. Chr. sich zu einer Eidgenossenschaft zusammengeschlossen hatten und damals die stammverwandten Kampaner zum Anschluß zu bewegen suchten.[1]) In dem gewaltigen Ringen, das über die Zukunft der Halbinsel und in seinen weiteren Folgen über die der Mittelmeerländer entscheiden sollte, wurde der Vorteil der größeren Zahl auf der Gegenseite mehr als ausgeglichen durch die innere Kraft und Festigkeit der politischen und militärischen Organisation Roms. In der Hauptsache brachte schon der große Samnitenkrieg (326—304 v. Chr.) die Entscheidung. Der Verlust Kampaniens und die Festsetzung der Römer in Apulien drängte die Samniten in eine Verteidigungsstellung, bei der alle Vorteile auf seiten Roms waren. In einem Verzweiflungskampfe suchten dann die Samniten den immer fester um ihr Bergland sich schließenden römischen Ring zu sprengen. Wenn der sogen. dritte Samnitenkrieg sich auch noch Jahre lang unter Wechselfällen hinzog, so konnte sein Ausgang doch nicht zweifelhaft sein. Die Niederwerfung der Samniten und ihr Aufgehen in der römischen Bundesgenossenschaft ist der erste Schritt auf dem Wege Roms zur Weltherrschaft. Die römische Herrschaft über Mittelitalien wird wenige Jahre später vollendet durch die Besiegung der nördlichen Etrusker und der Senonen. Damit war das kleine, noch vor wenigen Jahrzehnten kaum beachtete latinische Gemeinwesen der Vorort einer großen Symmachie geworden, die sich an militärischer Leistungsfähigkeit den griechischen Reichen des Ostens wohl an die Seite stellen konnte.

Es ist keineswegs die Absicht dieser Zeilen, einer eingehenderen Behandlung der älteren römischen Geschichte das Wort zu reden, als ihr nach ihrer Stellung im ganzen Lehrpensum und nach dem ihr innewohnenden Bildungswert zukommt. Ich bin vielmehr wohl mit der Mehrzahl der Geschichtslehrer der Ansicht, daß die Geschichte der römischen Republik nach Möglichkeit ge-

[1]) Beloch, Griech. Gesch. III 1. Abtlg. S. 177 f

kürzt werden solle durch strenge Beschränkung auf das Wesentliche und Verzicht auf alle kriegsgeschichtlichen Einzelheiten. So wird man die Behandlung des hier in Rede stehenden Abschnittes bis zum Pyrrhoskrieg in 4—5 Stunden erledigen müssen. Aber gerade weil man nur wenige Stunden für diesen Zeitraum zur Verfügung hat, sollte man mit der hergebrachten, im wesentlichen noch auf Livius beruhenden Darstellung mit ihren zahllosen Gesetzen und Kriegen, die zum erheblichen Teil gar nicht geschichtlich sind, brechen und sich begnügen mit einer Herausarbeitung der Grundzüge der Entwicklung, so wie sie durch die neueren Untersuchungen geboten werden. Es soll natürlich nicht behauptet werden, daß diese Grundzüge samt und sonders dauernd gesicherte Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung darstellen; manches ist auch jetzt noch hypothetisch, und nicht weniges wird bei dem Stand unserer Überlieferung wohl stets unsicher bleiben (vgl. S. 499 f.). Aber so viel darf wohl gesagt werden, daß die hier gegebene Darstellung dem wirklichen Verlauf der Dinge näher kommt als die antiquarischen Konstruktionen der jüngeren Annalisten vom Schlage des Valerius Antias, wie sie bei Livius und Dionys von Halikarnaß vorliegen. Die Neueren sind eben in der historischen Sachkritik doch etwas weiter gekommen, da sie die gesamte antike Entwicklung im Staats-, Rechts- und Wirtschaftsleben besser als die Alten überschauen und demgemäß einen tieferen Einblick in die natürlichen Grundbedingungen aller geschichtlichen Entwicklung haben. Und ich meine, daß mit einer solchen Darstellung nicht nur der historischen Wahrheit, die doch das erste Gesetz alles Geschichtsunterrichts sein muß, gedient wird, sondern auch einer Forderung, die mit Recht von der Öffentlichkeit wie von den Methodikern unseres Faches erhoben wird: daß nämlich die Auswahl des Geschichtsstoffes durch seinen Gegenwartswert bestimmt werden solle. Von diesem Gesichtspunkt aus ist man freilich so weit gegangen, die Kenntnis der alten Geschichte für wertlos zu erklären und sie ganz über Bord werfen zu wollen. Dieser Ansicht wird keiner, der eine auf geschichtlicher Bildung beruhende Einsicht in die Grundlagen unserer Kultur hat, beipflichten können. Vielmehr wird man gerade die Geschichte der alten Völker mit ihren einfachen, durchsichtigen Verhältnissen, mit dem alle parteipolitische Trübung des Urteils ausschließenden zeitlichen Abstand für besonders geeignet zur Einführung in das Verständnis staatsrechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Grundbegriffe und der sich ewig gleich bleibenden allgemeinen Grundbedingungen geschichtlichen Lebens und ihrer Wirkungen halten müssen. Und gerade die Erkenntnis, die für den zukünftigen Staatsbürger besonders wichtig ist, kann man aus der Geschichte keines Volkes besser gewinnen als aus der der Griechen und Römer, die Erkenntnis von der Bedeutung des Staates im Leben des Einzelmenschen.[1] Kein Volk hat den Begriff der Staatsgewalt durch Ausdehnung auf alle Seiten des Kultur- und bürgerlichen Lebens so weit gefaßt, wie ihn die Griechen in der Theorie gelehrt und die Römer in der Praxis verwirklicht haben. Platon und Aristoteles sind es

[1] Besonders bezeichnend für die griechische Auffassung ist der Gebrauch des Wortes πολιτεύεσθαι.

gewesen, die mit aller Schärfe den egoistischen Bestrebungen der Gesellschaft gegenüber den die Gesamtinteressen vertretenden Staatsgedanken betont, die zuerst die manchem wohl modern erscheinende Lehre vom sozialen Königtum aufgestellt haben.[1]) Diese Macht des Staatsgedankens ist es, die den antiken Bürger in seinem Denken und Handeln vollständig beherrscht, die ihn alle Lebensverhältnisse nur als Glied des Staatsorganismus aufzufassen und zu beurteilen zwingt: sowohl die Griechen, die es bis auf Alexander trotz allem Ringen nie zu einem größeren politischen Gemeinwesen gebracht haben, als auch die Römer, die dank ihrer eminenten praktischen Begabung das politische Volk *κατ' ἐξοχήν* geworden sind. Und das ist es ja gerade, was dem deutschen Staatsbürger von heute not tut, die Überzeugung von der Notwendigkeit einer starken Staatsgewalt, von der Notwendigkeit, Opfer zu bringen für die Gesamtheit und den eigenen Vorteil dem Ganzen unterzuordnen. Mit dem römischen Reich war diese Staatsidee der Welt verloren gegangen; im Mittelalter trat an ihre Stelle die Gebundenheit durch die Kirche und durch ständische Schranken. Erst in der Neuzeit ist der Gedanke wieder erwacht und hat zum Teil unter dem Einfluß des römischen Rechts in dem modernen Beamtenstaat langsam Boden gewonnen, aber — und das ist der Grund, warum diese Entwicklung so langsam und bis jetzt noch unvollkommen sich vollzogen hat — von oben her. Es fehlt noch sehr viel daran, daß er in die Masse des Volkes eingedrungen wäre und dort Wurzel geschlagen hätte; ja auch den gebildeten Kreisen ist er vielfach noch fremd geblieben infolge der an sich berechtigten individualistischen Tendenzen. Für deren Betätigung muß es aber eine Grenze geben; und diese kann eben nur gezogen werden durch den Staat, der allein in der Lage ist, den Ausgleich zwischen den beiden großen Gegensätzen, in denen sich das politische und wirtschaftliche Leben zu allen Zeiten abgespielt hat und abspielen wird, zwischen Sozialismus und Individualismus, herzustellen.

Kein Zweifel, daß gerade in dieser Beziehung die politische Geschichte Roms beherzigenswerte Lehren gibt. Sind doch die Römer die Lehrmeister der Völker in allen staatsbürgerlichen Tugenden geworden; und gerade in der früheren Geschichte treten die politischen Eigenschaften, durch die die Römer im letzten Grunde später die Herren der alten Welt geworden sind, besonders rein hervor, der Sinn für staatliche Ordnung, der aus freier Überzeugung erwachsene Gehorsam gegen die Obrigkeit, die Unterordnung der Sonderinteressen unter das Gemeinwohl, die *salus publica*. Ein A. Postumius, der dem Sohn den Kopf vor die Füße legen läßt, weil er sich gegen das väterliche Gebot in einen siegreichen Zweikampf mit dem Feinde eingelassen hat, ist nur in Rom möglich. Und während der Staat im Innern strengste Unterordnung des einzelnen unter den Gesamtwillen verlangt, während er dem beamteten Bürger als dem Organ seines Willens eine Machtvollkommenheit verleiht, wie sie in allen anderen Staaten des Altertums unerhört ist, läßt er sich nach außen hin in der

[1]) Ich verweise hier auf Pöhlmanns schönen Aufsatz: Das klassische Altertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers, in seiner Sammlung: Aus Altertum und Gegenwart, 1895.

Behandlung der Unterworfenen nur durch das Gebot der Staatsraison bestimmen, ohne kleinlicher Rachsucht oder politischer Engherzigkeit Raum zu geben. Recht lehrreich ist hierfür ein Vergleich der athenischen und römischen Bürgerrechtspolitik. Während Athen und auch sein großer Staatsmann Perikles sich nicht dazu aufschwingen konnten, verdienten Bundesgenossen das Bürgerrecht zu verleihen[1]) und dadurch das eigene Staatswesen zu vergrößern und innerlich zu kräftigen, ist Rom in den ersten Jahrhunderten sehr freigebig mit der Verleihung bürgerlicher Rechte gewesen. Die *πόλις τύραννος* ist im letzten Grunde an der Unfähigkeit, die Selbstsucht ihres *δῆμος* zu überwinden, der die materiellen Vorteile des Bürgerrechts nicht mit einer großen Zahl von Neubürgern teilen wollte, zugrunde gegangen; Rom hat gerade dadurch, daß es die unterworfenen Gemeinden einen gewissen Anteil an den Vorteilen des Bürgerrechts nehmen ließ oder ihnen, sofern sie *socii* blieben, so viel Freiheit beließ, als es mit den Interessen des ganzen Staates vereinbar schien, diese Gemeinden an sich geknüpft und dadurch ein organisches Wachstum und die innere Festigung des ganzen Staates herbeigeführt. In der Folge führte dann diese Politik mit Notwendigkeit zur Aufnahme aller Italiker in den römischen Bürgerverband und schließlich in der Kaiserzeit zu dessen Ausdehnung auf alle freien Provinzialen. Die liberale Bürgerrechtspolitik ist es also vornehmlich, die den römischen Staatsorganismus durch stete Zuführung frischen Blutes vor Erstarrung bewahrt und ihm seine lange Lebensdauer verliehen hat.

Und dasselbe nur durch die Staatsraison bestimmte Verhalten erkennen wir, wenn wir einen Blick auf die innere Krisis des V. und IV. Jahrh. v. Chr. werfen. Die römischen *patres* sind keineswegs dem selbstsüchtigen Adel der griechischen Staaten zu vergleichen, der nur mit Gewalt aus seiner herrschenden Stellung herausgedrängt werden konnte. Es scheint, daß der Adel in Rom niemals seine Stellung im Staate lediglich zur Ausbeutung des abhängigen Landvolks benutzt hat, wie das in Griechenland allenthalben üblich war und für selbstverständlich galt. Jedenfalls hat es hier nicht erst einer Tyrannis bedurft, um den Adel zur Aufgabe seiner Vorrechte zu zwingen. Vielmehr aus freiem Entschluß, mit dem man die Berechtigung der plebejischen Ansprüche anerkannte und den Forderungen des Staatswohles Rechnung trug, hat man dem Volke Schritt für Schritt, wenn auch nicht immer ohne Kampf und Sträuben, nachgegeben.

So kann man sagen, daß die Entwicklung des römischen Gemeinwesens in den ersten Jahrhunderten geradezu vorbildlich ist für die Macht des Staatsgedankens im bürgerlichen Leben, indem alle Kräfte des Volkes nur auf das eine Ziel gerichtet erscheinen, den Staat groß und stark zu machen. Diese in allen Zeiten wirksamen Bürgertugenden sind es, die den erzieherischen Wert der älteren römischen Geschichte darstellen. Und wenn es im Unterricht gelingt, die Schüler mit einem starken Bewußtsein von dem allgemeingültigen Wert dieser Eigenschaften zu erfüllen, so ist damit ein gut Stück, wenn nicht das beste Stück staatsbürgerlicher Erziehung geleistet.

[1] Als man es in einem Ausnahmefalle bei den Samiern während des Dekeleischen Krieges tat, da war es zu spät

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Otto Kämmel, Geschichte des Leipziger Schulwesens vom Anfange des XIII. bis gegen die Mitte des XIX. Jahrhunderts (1214—1846). Mit sechs Bildnissen. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner 1909. XXIV und 634 S. 8°.

Unter den vielen Glückwünschenden, die sich zum fünfhundertjährigen Jubiläum der Universität Leipzig mit Gaben ihres Geistes und Fleißes einfinden, befindet sich auch die Königlich Sächsische Kommission für Geschichte. Von ihrem groß angelegten Unternehmen, das alle Seiten des geistigen Lebens in Leipzig in Betracht ziehen soll, bildet die Schrift O. Kämmels über das Leipziger Schulwesen einen bedeutsamen Teil. Die innere Berechtigung, gerade mit dieser Darstellung zum Jubiläum Glück zu wünschen, liegt darin, daß an dem Schulwesen einer Universitätsstadt am deutlichsten gezeigt werden kann, wie eng der Zusammenhang ist, der zwischen allen Bildungsanstalten eines Staates besteht; wenn man mit Dank und Verehrung zur Alma mater kommt, um dem Geburtstagskind zu gratulieren, dann darf man auch einmal an diesen Zusammenhang erinnern, sich dankbar des Segens freuen, den er gestiftet hat, und andererseits auf den Schaden hindeuten, der geschieht, wenn aus irgendwelchen Gründen und von irgendwelcher Seite her einmal dieser Zusammenhang unterbrochen oder auch nur nicht genügend empfunden und gering geschätzt worden ist.

Die Leipziger Gelehrtenschulen zu St. Thomae und St. Nicolai (denn deren Schicksale bilden fast drei Viertel vom Inhalte der genannten Schrift) haben von jeher die Aufgabe gehabt, zur Universität vorzubilden, haben zur Universität allezeit in einem näheren Verhältnis gestanden und dieser aus ihrer Lehrer- und Schülerschaft gar manche hervorragende Kraft geliefert. Darum ist eine Geschichte dieser ehrwürdigen Bildungsanstalten eine für das seltene Fest, das wir begehen, durchaus geeignete Gabe, die in einem inneren Zusammenhange auch mit der Geschichte der *Universitas literarum* steht.

Aber nicht nur das, sie ist auch eine würdige Gabe! Wenn die Lehrer an den Gelehrtenschulen der Stadt Leipzig ihrer Bildungsstätte einen Dank darbringen wollten, aus dem man hervorleuchten sah, was sie der Universität selbst verdankten, so geschah dies am besten durch diese Darstellung ihres äußeren und inneren Amtslebens, gespendet von der Hand eines ihrer Vertreter und Leiter, der zugleich der beste Sachkenner und berufenste Darsteller des schwierigen Stoffes ist.

Schwierig war allerdings die Aufgabe: das lag vor allem daran, daß das zu verarbeitende Material fast ganz aus noch unbekannten Akten und weit zerstreuter und entlegener Literatur gewonnen werden mußte. Wie es noch keine Darstellung unseres gesamten sächsischen Schulwesens gibt und eine solche, wenn sie nur einigermaßen vollständig sein und vor ernsthafter Kritik bestehen will, auch noch lange wird auf sich warten lassen, genau so liegt es auch bei der Gesamtdarstellung der Schulverhältnisse unserer großen Städte. Es gibt zwar eine ganze Anzahl von Darstellungen einzelner Perioden, aber diese wenden sich fast ausnahmslos den äußeren Schicksalen der Schulen zu; es gibt eine ganze Anzahl von Schilderungen einzelner Persönlichkeiten oder einzelner Ereignisse; hier und da kommen auch Arbeiten vor, die sich auf einzelne Zweige des Unterrichts und der Schulverwaltung beziehen. Und unter allen diesen Schriften ist eine beträchtliche Anzahl von gründlichen Leistungen, auf deren Genauigkeit man sich

verlassen und aus deren Einzelheiten und Andeutungen man zu einem Gesamteindruck gelangen kann. Aber von einer, auch nur annähernden, Vollständigkeit sind wir noch weit entfernt. Trotz des sich allmählich steigernden Interesses für schulgeschichtliche Forschung ist noch sehr viel zu tun. Manche Perioden des Schullebens haben noch keine Sonderdarstellung gefunden, manche Zweige, wie z. B. die Geschichte der Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Fächern, die Behandlung der Schulbücher und ihrer Methodik, die Erörterungen über die Entwicklung der Schulgesetzgebung usw. liegen fast brach, und so war denn bisher selbst dem Leipziger Schulgeschichtsfreunde es nur sehr bruchstückweise möglich, zu einem historischen Gesamtbilde des Schulwesens seiner Heimat zu gelangen.

Mit dem Kämmelschen Buche ist aber der Bann gebrochen; der Verfasser hat das Wagnis unternommen, einmal von einem der berühmtesten sächsischen Stadtschulwesen eine geschichtliche Gesamtdarstellung zu geben, und das ist in einer Weise geschehen, daß man nur wünschen kann, daß diese wahrhaft vorbildliche Leistung nicht bloß viele eifrige Leser finden, sondern auch anderen Orts zur Nachahmung reizen möchte. Eine zusammenfassende Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens ist gewiß ein Bedürfnis; sie ist aber erst möglich, wenn sie auf ähnlichen Vorarbeiten sich aufbauen kann. Möchte darum Kämmels Arbeit viel Nachahmer finden! Wie dringend nötig wäre z. B. eine ähnliche Darstellung von Dresdens Schulgeschichte! Wie notwendig wäre eine zusammenfassende Darlegung der Lehr- und Erziehungsverhältnisse von Schulpforta! Lauter fromme Wünsche, die sich leicht vermehren ließen und die hoffentlich aus diesem Stadium heraus sich zu Taten entwickeln!

Der gewaltige Stoff, den der unermüdliche Forscher aus Archiven und Programmen zum großen Teil erst ans Licht gezogen hat, gliedert sich in fünf Perioden: 1. Mittelalter und Humanistenzeit, 2. In der lutherischen Landeskirche, 3. Die Zeit des Pietismus und der Berufsbildung, 4. Unter der Herrschaft der Aufklärung, 5. Die Vollendung des Humanismus und die Gründung der Volksschule. Wie zu erwarten, steigert sich im Laufe der Darstellung die Ausführlichkeit. In den ersten Teilen der Arbeit war die Darstellung weit leichter als in dem letzten, bei weitem längsten Abschnitt. Denn dort handelt es sich nur um die beiden Gelehrtenschulen, und das Winkelschulwesen war nur beiläufig zu streifen; in dem letzten Abschnitt aber kommt die Kunst der zusammenfassenden und durchsichtigen Darstellung des Verfassers zur vollen Geltung. Denn hier spaltet sich der Stoff immer mehr: es handelt sich um die Umformung der alten Partikularschulen zu modernen Gymnasien und die immer schneller und reichlicher sich vollziehende Abgliederung der Volksschulen und Bürgerschulen, bzw. die Entstehung von Handels- und Realschulen.

Die Richtlinien, die der Verfasser in den einzelnen Abschnitten befolgt, sind allemal in den ihnen vorausgehenden Einleitungen angegeben: sie führen schnell und sicher zum Eindringen und zum Überblick über das unendliche Material. Besonders wohl gelungen erscheint mir die Auseinandersetzung, die dem fünften Abschnitt vorangeht (S. 431 f.). Mit ihrer Klarheit, die von völliger Beherrschung des Stoffes und umfassender Einsicht in die ihn bewegenden Kräfte zeugt, reicht sie allein hin, die Befähigung und Berechtigung des Verfassers zu einer Gesamtdarstellung zu erweisen — wenn das noch nötig wäre.

Zwei Punkte sind es hauptsächlich, auf deren gründliche Erörterung und Erledigung Kämmel sein Augenmerk gerichtet hat: die äußere Entwicklung der Schulen (Lehrer, Schüler, Ausstattung der Schulen, Räume, Unterrichtsverhältnisse usw.), also sozusagen die sozial-wirtschaftliche Seite des Themas, und zweitens die Einpassung dieses ganzen äußeren Getriebes in die allgemeine deutsche und speziell sächsische Bildungs- und Unterrichtsgeschichte.

In der Darstellung der äußeren Verhältnisse erörtert Kämmel eine Reihe von Dingen, die durch ihn zum ersten Male bekannt werden, so speziell aus der älteren Geschichte der beiden Gelehrtenschulen, aber auch aus der Zeit der Entstehung des Leipziger Volksschulwesens. Es ist wohl

keine Seite, auf der uns nicht bisher unbekanntes, neu erschlossenes Detail entgegentritt. Wie es bei der Art der Leipziger und überhaupt der städtischen Schulakten natürlich ist, nehmen in ihnen die ökonomischen Verhältnisse der Schulen einen besonders breiten Raum ein. Für eine Wirtschaftsgeschichte eines städtischen Schulwesens und für die soziale Lage seiner Lehrer finden wir hier ein überreiches Material. Leider lehrt es uns immer wieder, daß der Kampf des Lebens gerade bei dem Stande und der Einrichtung des kommunalen Wesens am härtesten gewesen ist, wo er am lähmendsten wirken muß. Der gute Wille, den die Stadtverwaltung allezeit gehabt hat, ist gewiß nicht anzuzweifeln; aber den schulfeindlichen Zeitströmungen trat man auch in Leipzig nur sehr langsam entgegen; auch hier wies man erst spät und nach energischem Drängen der Schule die Stellung zu, die sie zu beanspruchen und die sie nunmehr erkämpft hat. Man braucht nur die Schilderung von den *collegae inferiores*, von der Zusammensetzung der *salaria* oder auch die 'Summen' zu lesen, die man für die Beköstigung der Alumnen und ihren Unterhalt oder auch für die Bibliotheken aufwendete, um dies Urteil mehr als begründet zu finden. — Hervorragend an Zahl und Art ist in der äußeren Schulgeschichte auch die Zeichnung von Charakterbildern der einzelnen Rektoren und Lehrer. Sie ist überall ungeschminkt, aber mit großem Verständnis für ihre Persönlichkeiten und die Verhältnisse, in denen sie lebten, entworfen. Ich nenne aus den älteren Zeiten Rektor Muschler, Tertius Lani, die beiden Thomasius, Joh. Math. Gesner und die beiden Ernesti; aus der jüngeren Zeit sei auf J. F. Fischer, Stallbaum, Nobbe, Ludwig Gedike und Vogel hingewiesen. Von manchen von ihnen ist auch ein Bild dem Werke eingefügt worden. Mit besonderer Liebe ist das Bild von J. J. Reiske gezeichnet, den man bisher nur als den großen Gelehrten kannte und in dem man nunmehr auch einen seiner Schule sich mit Wärme und Verständnis annehmenden Rektor findet, dem vielleicht noch größere Erfolge beschieden gewesen wären, wenn er nicht gerade in den ungünstigsten Verhältnissen hätte amtieren müssen. — Auch vom Leben und Treiben der Schülerschaft, im Getriebe des Alltags und bei festlichen Veranstaltungen, hören wir viel: all die bekannten, altsächsischen Eigentümlichkeiten, wie die reichlich gepflegte Schulkomödie, der Gregoriusumzug, die *actus oratorii* usw., ziehen in reicher und bunter Reihe an uns vorüber. Auch von trüben Zeiten der Schule, Disziplinlosigkeiten und Schwächen der Leitung wird rückhaltlos gesprochen. Für jeden Zeitraum und jedes Gebiet der äußeren Schulgeschichte findet der Forscher in diesem Werke ein gewaltiges und übersichtlich dargestelltes Material.

Weit wichtiger aber ist der zweite Punkt, auf den Kämmel Gewicht legt, die Eingliederung des Leipziger Schulwesens in die allgemeine Schul- und Bildungsgeschichte Sachsens und Deutschlands. Dieses Ziel verliert er nirgends aus dem Auge, und durch diese Betrachtungsweise wird es ihm und uns erst möglich, die Unmenge der einzelnen Ereignisse in ein bestimmtes System zu bringen und aus ihrer Fülle das herauszugestalten, was sie wirklich sind, und andern auch als solches deutlich zu machen: nämlich Symptome für allgemeine Kulturbewegungen, in diesem Falle also speziell für die in Deutschland auftretenden Bewegungen auf dem Gebiete des Unterrichtlichen und Erziehlichen. Hier hat Kämmel, sein Gebiet von weit her überschauend, überall das Schulwesen Leipzigs einzugliedern gewußt und sein Verhältnis zu den einzelnen wirkenden Kulturfaktoren zur Darstellung gebracht. Auf unterrichtlichem Gebiete sehen wir die gewaltige Einwirkung des Althumanismus, der die mittelalterliche Schule überwand, die bedauerliche Erstarrung, die infolge des lutherischen Konfessionalismus etwa bis zum Jahre 1740 andauerte, das Erwachen der Geister unter der Aufklärung und dann den endlichen Sieg des Neuhumanismus an uns vorüberziehen. Durch den beständigen Hinweis auf die allgemeinen Zeitströmungen gewinnen die Bilder aus Leipzigs Schulvergangenheit erst Blut und Leben, und wir lernen sie dadurch erst recht verstehn. Noch deutlicher aber wird uns das Leben der Schulen, wenn wir sehen, wie sie sich mit den erziehlichen Zeitströmungen und

dem Wandel des Bildungsideals abfinden. Von dem Verfasser von Christian Weises Lebensbeschreibung konnte man eine gute Darstellung von der Durchsetzung des Ideals des *homo politus* erwarten; genau so gut ist aber auch die Darstellung vom Kampfe des Philanthropismus mit den ihm besonders in Sachsen abholden Mächten, oder von der Durchsetzung des obligatorischen Volksschulunterrichts, mit dem die Plage und das Elend der Winkelschulen und des häuslichen Informatorentums ihren endgültigen Untergang gefunden hat.

So stehen denn in diesem Werke die Grundlinien der Leipziger Schulgeschichte überall fest, und nicht nur diese. Wer auf dem Felde der Schulgeschichte wirklich arbeiten, nicht bloß dilettieren will, und wer wissen möchte, wie man das anzufangen hat, der hat hier die beste Gelegenheit, es zu lernen. Hier ist in vorbildlicher Weise gezeigt, wie man Einzelgeschichte und massenhaftes Detail in der rechten Weise sichten und gliedern, und vor allem höheren und allgemeineren Gesichtspunkten unterordnen muß. Wirklich nutzbare und den Namen 'geschichtlich' verdienende Schulgeschichtschreibung kann nur unter dieser Voraussetzung geleistet werden. Trotz ziemlicher Breite der Produktion sind solche Bücher durchaus nicht häufig: bisher kannte man in unserer Heimat nur eine Darstellung, die dieser Forderung gerecht wurde: Theod. Flathes Geschichte von St. Afra. Jetzt reiht sich ihr würdig Kämmels 'Leipziger Schulwesen' an; ja es ragt noch über Flathe ein Stück hinaus, da das Thema umfassender gestellt ist und der Verfasser in noch reicherem Maße die gesamte Bildungsgeschichte mit in sein Betrachtungsgebiet hineinzieht. Möchten doch fleißige und geschickte Forscher bald auch anderwärts Hand ans Werk legen! Wie reich und jungfräulich ist der Boden! Und die Geschichte unseres Standes und unserer Arbeit ist doch auch ein betrachtungswürdiges Objekt und hält den Vergleich mit vielen anderen Dingen aus, die sonst in Programmen und Büchern von unseren Standesgenossen in so reicher Fülle erörtert werden. —

Bei einem so umfassenden und erschöpfenden Werke an Kleinigkeiten herumzumäkeln, wäre unrecht. Niemand weiß besser als Kämmel selbst, wie sehr fortschreitende Einzelforschung die Bausteine mehrt und modelt. Nur ein einziger Punkt erscheint mir noch der Erweiterung und Ergänzung bedürftig, die Erörterung und Kritisierung des Unterrichts auf Grund der dabei benutzten Schulbücher, bekanntlich die einzige Möglichkeit, einen Blick in das pulsierende Leben der Schule zu tun. Freilich, dies ist auch eine Aufgabe an sich; sie ist durchaus nicht immer erfreulich und sehr zeitraubend. Hier bietet sich für fleißige Forscher, die hoffentlich durch die Lektüre von Kämmels Buch reichlich angeregt werden, eine Möglichkeit, um weiter zu bauen und noch tiefer einzudringen. Gern würde man auch manches interessante Aktenstück im Originale lesen, aber das Buch durfte nicht noch mehr anschwellen, und so müssen wir uns bescheiden. Wir empfehlen es dringend unsern Kollegen, nicht nur in Sachsen, zu lesen: sie werden dankbar sein für die reiche Kunde aus unserer Vorzeit und unserer Schulgeschichte, die der Verfasser so emsig gesammelt und so vortrefflich zur Darstellung gebracht hat.

Ernst Schwabe.

WAS KANN DAS HEUTIGE GYMNASIUM FÜR DIE CHARAKTERBILDUNG SEINER ZÖGLINGE TUN?

Vortrag, gehalten auf der 18. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Graz

Von Max Wiesenthal

Die Klage, daß es unserer Zeit an charaktervollen Männern fehle, ertönt zwar bei uns besonders laut, ist aber durchaus nicht auf Deutschland beschränkt. Französische Psychologen, wie Payot und Ribot, behaupten sogar, daß die große Mehrzahl der Individuen keinen beständigen Charakter habe. Das ist ein schwacher Trost und hilft unserer Not natürlich gerade so wenig ab wie der Gedanke, daß ähnliche Klagen unter Idealisierung der Vergangenheit zu allen Zeiten vernommen worden seien. Unser industrielles Zeitalter mit seinen verwickelten sozialen Abhängigkeitsverhältnissen, dem Einfluß der Öffentlichkeit und der Masse, den raschen Umwälzungen im geistigen und materiellen Leben ist nämlich in der Tat der Entfaltung geistiger Eigenart und unabhängigen Willens nicht günstig. Aus dem Bewußtsein dessen, woran es der eigenen Zeit mangelt, erwächst darum der Wunsch, wenigstens die heranwachsende Generation mit einer Willensstärke und Willensrichtung auszurüsten, die sie vor Entartung und Ziellosigkeit des Lebens bewahrt. Gewiß ein berechtigter Wunsch! Wo nun aber in der Zeit etwas krank, in Staat und Gesellschaft etwas faul ist, da pflegt der Deutsche die 'Regierung' oder die 'Schule' zu Hilfe zu rufen. Einerseits mag man ja darin die Anerkennung sehen, daß er trotz seines Räsonnierens eine gute Regierung und eine gute Schule hat — sonst würde er nicht so viel von ihr erwarten; anderseits ist aber solches Hilfesuchen doch ein Zeichen, wie sehr es noch an dem Bewußtsein der sozialen Verantwortung fehlt, wonach es zu allererst auf die eigene Handlungsweise ankommt. Das enthebt indessen die Schule, da sie dem Volke zu dienen hat, nicht der Aufgabe, dem Übel abzuhelfen, soviel nur irgend in ihren Kräften steht.

Darüber sind wir Schulmänner denn auch wohl alle einig, daß uns die Erziehung der Jugend nicht bloß soweit angeht, als sie für die Zwecke des Unterrichts nötig und förderlich ist. Nicht in der Übermittelung von Wissen, nicht in der Schärfung des Intellekts und der Verfeinerung des Geschmacks sehen wir das **letzte Ziel** unserer Tätigkeit, sondern in der **Bildung des Charakters**. Aber unserm guten Willen entspricht offenbar der Erfolg nicht, nicht einmal in unseren höheren Schulen, deren Absolventen doch eine Auslese darstellen. Wenigstens wird uns dieser Mangel an Erfolg nicht erst seit gestern

und heute von wildgewordenen Deutscherziehern und mißvergnügten Zukunftspädagogen vorgerückt. Schon in Roths Gymnasialpädagogik von 1865 lautet der erste Satz: 'Wenn ich anders recht sehe, so kann man die verschiedenen Klagen über das Nachlassen unserer gelehrten Schule in ihrer Wirksamkeit in den wenigen Worten zusammenfassen: 'Das Gymnasium erzieht nicht mehr.' Der 'mannhafte' Reformer von heute — oder ist er schon von gestern? — muß sich natürlich, um die Konkurrenz zu überbieten, gröber ausdrücken: 'Das Gymnasium verdirbt den Charakter.' Müßten wir 'Verbrecher an dem keimenden Leben der deutschen Nation', wie man uns mit Reformergeschmack nennt, die wir die Jugend mit unserm Latein angeblich 'leiblich und seelisch verkrüppeln', da nicht endlich in uns gehen? Müßte man nicht, wenn noch nicht alle Scham aus unsern Verbrecherseelen entschwunden ist, Tag für Tag in den Zeitungen von — Lehrerselbstmorden lesen? Sollen wir nicht lieber samt und sonders Harakiri begehen, ehe von den 'echt deutschen Leuten' ein großes Philologen-Pogrom veranstaltet wird und wir unter den Reformerknüppeln verröcheln? — Aber wir sind uns doch der besten Absicht, des redlichen Willens bewußt und gelten doch auch bei vielen, die uns ihre Söhne anvertrauen, nicht als Unholde, die von wahnschaffenen Ideen besessen sind! Liegt es darum nicht näher zu vermuten, daß man vielleicht von dem Gymnasium etwas Unmögliches fordert, wenn man verlangt, daß es der Nation lauter charaktervolle Männer, lauter selbständige Persönlichkeiten 'liefere'? Jedenfalls werden Erwägungen über die Mittel und Grenzen unserer erzieherischen Wirksamkeit fruchtbringender sein als Kritik an unsern Kritikern. Überlassen wir sie ihrem Schicksal. — Strafe genug ist ihr entsetzlich Handwerk.

Offenbar wird zu wenig beachtet, daß der Kern dessen, was man unter 'Charakter' versteht, nicht erworben, sondern angeboren ist. Grundlage des Charakters ist nämlich die Kraft des Wollens. Sie äußert sich als Tapferkeit, wenn es gilt eine starke Gegenwirkung auf einmal zu überwinden, als Beharrlichkeit, wenn es darauf ankommt, kleinerer, sich wiederholender Widerstände Herr zu werden. Diese Charaktereigenschaft tut also unserer Zeit und unseren Zöglingen am meisten not; denn sie ist erforderlich zu jeder Arbeit. Können wir aber jemandem Willenskraft verleihen, dem sie fehlt? Das ist ebenso unmöglich, wie daß wir ihm ein anderes Temperament, scharfen Verstand, reiche Phantasie verschaffen können: wir können nur vorhandene Anlagen durch Übung verstärken. Will also das Gymnasium durch Steigerung der Willenskraft charakterbildend wirken, so muß es seine Zöglinge tüchtig arbeiten lassen. Die Arbeit des Schülers bezeichnet man als Lernen. Die 'Lernschule' ist folglich die 'Erziehungsschule', es gibt nicht das eine ohne das andere. Durch solche Übung der Kraft erwirbt der unreife Wille dann das Vermögen, sich den eigenen Stimmungen sowie den von außen kommenden Lockungen und Einflüssen gegenüber durchzusetzen; oder vielmehr, er soll es wenigstens erwerben. Gerade bei reicher Naturanlage, nämlich, besonders künstlerischer, erleben wir immer wieder, daß Konsequenz des Wollens nicht erreicht wird. Ja, man kann es geradezu als Kennzeichen für den Willen des

'modernen' Menschen ansehen, daß er nicht bloß durch eigene, sondern auch durch 'Massengefühle' leicht bestimmbar ist. Nun erwartet man aber von einem Charakter vor allem Selbständigkeit des Wollens, d. h. er soll seine Willensentscheidung nicht abhängig machen vom Vorteil, von Gunst und Beifall anderer oder von seiner Laune, sondern sie aus eigener Überzeugung heraus treffen. Nichts verdient mehr die Bezeichnung 'charakterlos' als das Handeln ohne oder gar wider eigene Überzeugung. Kann es nun die Erziehung des Gymnasiums dahin bringen, daß jeder Primaner in jeder Lebenslage handelt auf Grund freier Selbstbestimmung nach sittlichen Motiven? Nicht bloß die Tatsachen verneinen diese Frage. Die eigentliche Charakterbildung zur sittlich selbständigen Persönlichkeit ist nämlich nur möglich durch Selbsterziehung, Selbstbeherrschung, Selbstzucht. Für den Jüngling nun ist charakteristisch eben, daß sein Charakter noch nicht gefestigt ist; daher die 'werdenden Charaktere' unserer Dichter. Der Selbsterziehung stellt ihre entscheidenden Aufgaben nicht mehr der helfende Erzieher, sondern das rächende Leben. Wir huldigen also zwar nicht der pessimistischen Ansicht Schopenhauers, daß der angeborene Charakter unveränderlich sei. Dann müßten wir ja nicht nur unsere ganze Tätigkeit, sondern auch jeden Versuch der Selbsterziehung für sinn- und nutzlos halten. Wir werden im Gegenteil noch zu zeigen suchen, wie das Gymnasium den vorhandenen formalen Eigenschaften des Willens außer der Übung an richtig bemessener Arbeit auch Inhalt durch Richtung auf das Sittlich-Gute zu geben sucht. Aber die Ansicht können und müssen wir hier schon an der Schwelle abweisen, als ob das Gymnasium oder irgend eine Schule dafür verantwortlich sei, daß jeder ihrer Zöglinge einen gefestigten, konsequenten und selbständigen 'Charakter' erhalte. Denn der Charakter ist der Anlage nach angeboren; an seiner Entwicklung arbeiten aber fortwährend nicht nur die Lehrer, sondern die Umgebung, vor allem die Eltern und Mitschüler, Erlesenes, Erlerntes und Erlebtes, schließlich das Individuum selber. Das Ergebnis ist eine Resultante von Kräften, über welche die Schule meist nicht einmal Kenntnis, jedenfalls nicht Macht hat.

Alle vernünftige Erziehung hat zwar das gleiche Ziel: die Bildung von Persönlichkeiten mit selbständigem Denken und selbständigem Handeln. Aber die Bedingungen und Mittel der Familien- oder Einzelerziehung sind wesentlich andere als die der Schulerziehung. Der Menschengeist ist schon bei der Geburt kein unbeschriebenes Blatt mehr: das Gymnasium empfängt erst recht seine Zöglinge nicht mit noch unentwickelten Anlagen zum Guten und zum Bösen. Neigungen und Gewohnheiten aller Art, angeborene und anerzogene Tugenden und Fehler bringen sie aus der Familie und der Elementarschule mit. Eine vollkommene Einsicht in ihr Wesen und Werden, wie sie selbst den Eltern nur im günstigsten Falle möglich ist, fehlt uns Lehrern. Trotzdem verlangen Reformer, Eltern und — Behörden, daß wir 'die Individualität berücksichtigen.' Zu unserm Glück verstehen sie nicht das gleiche darunter, wie das ja bei Schlagworten zu sein pflegt. Berücksichtigung der Individualität kann nämlich einerseits bedeuten, daß die Auswahl des Unterrichts-

stoffes sich nach der individuellen Begabung der Schüler zu richten habe. Diese könnte doch aber erst nach längerer Zeit gemeinsamer Arbeit erkannt werden, also wäre für die unteren Klassen des Gymnasiums ihre Berücksichtigung nicht möglich. Das Wesen und der Vorzug der Schule besteht gerade in der Gemeinsamkeit des Unterrichtes von Kindern, die ungefähr auf der gleichen Entwicklungsstufe angelangt sind. Deshalb bleibt auch auf der obersten Stufe, ganz abgesehen von den Schwierigkeiten für den Unterricht, — und von den Kosten! — die Wahlfreiheit eine bedenkliche Sache. Eine einseitige Anlage bedarf doch gerade zu ihrer Ergänzung allgemeinerer Bildungselemente, an deren Aneignung sich die Willenskraft zu üben hat. Die 'Berücksichtigung der Individualität' wird sonst für den Charakter verhängnisvoll. Das Fräulein Key freilich will in ihrer Zukunftsschule allen Schülern volle Wahlfreiheit in allen Gegenständen gewahrt wissen. Wie aber, wenn nun ein Schüler es vorzieht, gar keinen Gegenstand zu wählen? Ein anderer Zukunftspädagoge versteigt sich wirklich zu der Forderung, daß niemals Zwang angewendet werden dürfe, um ein Kind zur Teilnahme und Aufmerksamkeit zu bringen. Der Lehrer soll darauf warten, bis der Erkenntnistrieb des Kindes Befriedigung nach eigener Wahl verlangt. Das Warten dürfte dem Lehrer mitunter etwas lang werden. — Nein, es ist grundsätzlich die Ansicht zu verwerfen, daß jeder Schüler nur das zu treiben brauche, was ihm leicht fällt. 'Spielendes Lernen', das eine Zeitlang den Trumpf der 'Reformmethode' bildete, ist wertlos für die Charakterbildung; gerade die Arbeit und Mühe, die Gegenstände bereiten, welche uns schwer und spröde zu bemeistern sind, die weckt und stählt den sittlichen Ernst. Etwas anderes ist es mit einer besonderen hervorragenden Begabung für ein wissenschaftliches Fach. Einer solchen kann und will das Gymnasium gern innerhalb des Rahmens seiner Ordnung entgegenkommen, ohne durch willkürliche Gruppenbildung die Einheitlichkeit des Unterrichtes preiszugeben.

Diejenigen Eltern anderseits, die verschiedene Behandlung der Schüler einer Klasse meinen, wenn sie Berücksichtigung der Individualität verlangen, müssen sich durch die Kleinen beschämen lassen. Die ertragen es nicht, daß dem einen verboten sein soll, was dem andern erlaubt ist. 'Ungerecht' — das ist das vernichtendste Urteil, das Kindermund und -herz über einen Lehrer fällen kann. Liebe erwartet das Kind von Vater und Mutter: sie lassen sich umschmeicheln, erbitten, können dem Bruder versagen, was sie der Schwester erlauben, das jüngere Kind zum Hätschelhans machen, ohne daß eine allzugroße Gefährdung des Charakters eintritt. Die Widersprüche der erziehenden Liebe lösen sich in dem Gefühl der Blutszusammengehörigkeit und gegenseitigen Zuneigung auf. Aber die Erziehung in der Schule erfolgt nach festen Normen, ein allgemeiner, nicht ein persönlicher Wille tritt dem Schüler entgegen. Mit der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft steht er unter dem Gesetz. Er verlangt Gerechtigkeit für alle und empört sich über Ungleichheit vor dem Gesetz. Liebe muß der Lehrer zur Gesamtheit seiner Schüler haben, sonst hat ihn der Herrgott in seinem Zorn zum Schulmann gemacht; dem einzelnen gegenüber muß er vor allem gerecht sein und Vorliebe wie Abneigung in

sich bekämpfen. Die Gerechtigkeit ist es allein, welche eine vernünftige Berücksichtigung der Individualität erfordert und ermöglicht. Dieselbe schwache Leistung muß nämlich bei dem einen — begabten — Schüler getadelt, bei dem andern — dem schwachen — ermunternd anerkannt werden; denn nicht die äußere Leistung ist entscheidend für die Bewertung des ganzen Menschenkindes, sondern die sittliche Anstrengung, auf der sie beruht. Hier also bei Lob und Tadel, Lohn und Strafe muß es heißen: *si duo faciunt idem, non est idem.* Daß bei jeder Verfehlung die Gesinnung berücksichtigt werde, aus der sie hervorgegangen ist, bei jeder Strafe der sittliche Eindruck, den sie auf den Schuldigen macht, das erscheint auch dem feinen Billigkeitsgefühl des Sextaners durchaus in der Ordnung. Das also ist der berechtigte Kern des geschwollenen Pudels, den man 'Berücksichtigung der Individualität' benamst hat. Daß er sich so nilpferdartig auswachsen konnte, liegt an einer bedauerlichen Unklarheit der Begriffe. Eltern und Reformer verwechseln nämlich Individualität und Persönlichkeit miteinander. Sittliche Persönlichkeit entsteht nur dadurch, daß man die angeborene Individualität, das sinnliche Ich in schwerem Kampfe niederwirft; nicht aber dadurch, daß man die Individualität 'sich ausleben' läßt. Mit vollem Recht sieht auch der Moralpädagoge Förster in der 'modernen' Verzärtelung der individuellen Eigenart die größte Gefahr für die Charakterbildung. 'Höchstes Glück der Erdenkinder ist die Persönlichkeit', ihr höchstes Unglück aber die Individualität, die Gehorsam und Selbstzucht nicht kennen und üben will. Sie endet mit der moralischen, oft auch der leiblichen Selbstvernichtung. Hier liegt die wahre Ursache für die Zunahme der Selbstmorde.

Die Gemeinschaft macht sich ferner in der Schule in viel höherem Grade durch gegenseitige Erziehung geltend als in der Familie. Eine Klasse läßt sich die ihr lästige Sonderart des einzelnen viel weniger gefallen: sie schiert sich wenig um die 'Berücksichtigung der Individualität', sondern verlangt im Namen der Kameradschaft Unterordnung unter die öffentliche Meinung. Diese, auch der 'Geist der Anstalt' genannt, ist ein wichtiges, vielleicht das wichtigste Moment für die Willensrichtung, mit der ihre Zöglinge ins Leben treten. Denn der jüngere Schüler nimmt vielmehr den älteren Freund als den Lehrer sich zum Vorbild, sein Beispiel wirkt durch eine Art geistiger Ansteckung viel unmittelbarer auf den Charakter als die Lehre, ja selbst als die Persönlichkeit des Lehrers. Zwischen diesem und seinem Zögling bleibt immer die Spannung, die zwischen dem Fordernden und dem Sollenden mit natürlicher Notwendigkeit sich bildet. Besteht der Geist der Gemeinschaft in Gleichgültigkeit gegen das 'Lernen', Auflehnung gegen die Zucht und feindselig höhnischem Verhalten gegen alle Ideale, so wird er bei einem willensschwachen Individuum alles einreißen, was Eltern und Lehrer für den Aufbau des Charakters tun. Der Umgang der Schüler aber, die Lektüre, die ihre Gesinnung beeinflußt, entzieht sich fast ganz der Einwirkung des Gymnasiums. Und so kann ein Abiturient einen schlechten oder schwachen Charakter besitzen, ohne daß das Gymnasium irgend etwas von seiner Pflicht bei ihm versäumt hat.

Wie in den Bedingungen, unter denen sie vor sich geht, so unter-

scheidet sich die Schulerziehung von der voraufgehenden und begleitenden Familienerziehung auch durch ihr wesentliches Mittel. Sie gibt nämlich dem Kinde einen Beruf. Der Beruf des Schülers ist das 'Lernen', in den Gymnasien also die stufenweise Aneignung der Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit. Wie nun die Sittlichkeit des Erwachsenen ganz wesentlich sich betätigt im Beruf, so ist's auch beim Schüler. Für ihn ist, solange er Schüler ist, die Schule Selbstzweck: so sehen es auch die verständigen Väter an, die denn doch auch noch nicht ausgestorben sind. Fragt man sie, weshalb sie ihre Söhne ins Gymnasium schicken, so antworten sie einmütig: 'Damit sie etwas Tüchtiges lernen'. Um also seine Berufspflicht, das Lernen, erfüllen zu können, muß der Schüler aufmerken, sich sammeln, mit beharrlichem Fleiß arbeiten, Ruhe halten, sich selbst beherrschen. Die moralische Kraftanstrengung, welche sein Beruf nicht bloß in einzelnen Stunden, sondern ständig von ihm verlangt, vermag der unerzogene Mensch nur dann als notwendig sich aufzuerlegen, wenn er sie als Mittel zum Zweck übt. Diese Erkenntnis der Zweckmäßigkeit und vernünftigen Notwendigkeit einer sittlichen Forderung ist zwar noch nicht die Tugend selbst, die um ihrer selbst willen geübt sein will, aber doch der erste Schritt auf dem Wege zu ihr. Wissenschaft und Sittlichkeit, Lernen und Charakterbildung stehen also auf dem Gymnasium in unlöslicher Wechselwirkung. Es wird wohl immer dabei bleiben, daß es an der Anstalt auch in moribus am besten bestellt ist, wo in litteris die ernsteste Berufsarbeit von Lehrern und Schülern geleistet wird.

Aus der Unkenntnis des Wesens der Schulerziehung und der Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit folgt die Überspannung der Forderung hinsichtlich der Charakterbildung, aus der Übertreibung notwendig die Enttäuschung. Wir Schulmänner sind geneigt, auf das Streben, die Schule zum Sündenbock zu machen für alle unerfreulichen Erscheinungen, die an deutschen Jünglingen und Männern hervortreten, mit einer Widerklage gegen die zunehmende Schwäche und Bequemlichkeit der Familienerziehung zu reagieren, welche die Verantwortung von sich selbst abzuwälzen sucht. Leider ist auch unser Ruf nach 'Reform des Elternhauses' nur allzu berechtigt. Indes zu dieser notwendigsten Reform können wir nicht verhelfen. Fragen wir also uns lieber einmal selbst, ob wir ganz unschuldig daran sind, wenn man Unmögliches von uns verlangt. Ich bin der letzte, der die großen Verdienste, welche sich die Herbartsche Schule um die Erziehung durch Unterricht erworben hat, verkannt sehen möchte. Aber ihre Theorie hat die Pädagogik so hoffärtig gemacht und so selbstgewiß, daß schließlich die Laien von ihr verlangen, was sie selbst von sich rühmt: daß sie nämlich durch Erregung von Vorstellungen als der Grundtätigkeit der Seele auch die Gesinnung und die Willenshandlungen bestimmen könne und daß also als das Ergebnis des erziehenden Unterrichtes eine festgewordene Willensrichtung, ein 'Charakter', bei tüchtigen Lehrern sozusagen unter allen Umständen gesichert sei. Dadurch ist es der Losung: 'mehr Erziehung, weniger Lernen', dieser Parole der Oberflächlichkeit, ermöglicht, sich auf diese Theorie zu berufen. Wenn eben nur nicht die Meinung dabei im Spiele wäre, daß durch weniger Lernen schon mehr Erziehung verbürgt sei! Aber wenn man

all die Wünsche zumal der Vorkämpfer körperlicher Ertüchtigung hört, so muß man meinen, daß diese 'Erzieher' nicht eher zufrieden sein werden, als bis die Trennung der Schule vom Unterricht erreicht ist. Wir aber sind der unmodernen Ansicht, daß wir unsere Gymnasiasten nicht anders erziehen können als durch geistige Arbeit. Wir verlangen demgemäß selbst, daß die Arbeit des Schülers so bemessen und gestaltet werde, daß sie charakterbildend wirken kann.

Zu diesem Zweck muß die Arbeit zunächst nicht zersplittert, sondern einheitlich, nicht oberflächlich, sondern eindringend sein. Da müssen wir nun traurigen Herzens bekennen, daß die erziehende Kraft des Gymnasiums geschwächt wird einmal durch die große Zahl der Unterrichtsgegenstände, die den Schüler nicht zu der wünschenswerten Vertiefung und zu selbstgewählter Arbeit kommen läßt, und sodann durch die immer stärker werdenden Ansprüche des Fachlehrertums. Seit hundert Jahren wird geklagt über die verhängnisvolle Verwechslung von allgemeiner Vorbildung für den wissenschaftlichen Beruf und von enzyklopädischer Bildung. Wir Schulmänner haben den besten Willen zu erziehen; gebe man uns nur auch Lehrpläne, bei denen wir die Arbeit in dem Schülerberuf wirklich charakterbildend machen können! 'Konzentriert euch!' ruft man uns zu — und schickt uns Revisoren für die Spezialfächer; *multum, non multa* predigt man uns — und macht ein neues Unterrichtsfach auf Kosten des klassischen Unterrichts obligatorisch. Wir wehren uns im Namen der Humanität, wie wir können: mit Beschneidung des Lernstoffs, Konzentration innerhalb des Faches, Personalunion mehrer Fächer in der Hand des Klassenlehrers, Mitaufrücken des Lehrers und ähnliche kleine Mittel. Nehmen sie uns unsere Einfachheit und Eigenart in Scheffeln, müssen wir sie wiederbekommen in Löffeln.

Abgesehen von der drohenden Absplitterung von eigenen Stunden für philosophische Propädeutik, Biologie, Geographie und 'Bürgerkunde' machen mir da die erhöhten Ansprüche der Mathematiker Sorge. Schon jetzt haben vielfach die Schüler der oberen Gymnasialklassen für den Mathematiklehrer mehr häusliche Arbeit zu leisten als für Lateinisch und Griechisch; zur Reifeprüfung erfordert sie das meiste 'Büffeln'; noch nie habe ich gehört, daß jemand von dem viel gescholtenen 'Formelkram' seiner lateinischen oder griechischen Examensarbeit später geträumt habe — wer aber nicht von den eingepaukten mathematischen Formeln! Die Mathematik nimmt eben im Gegensatz zu den Sprachen den Geist so einseitig nach der formalen und logischen Seite in Anspruch, daß zu vollem Verständnis und freudigem Arbeiten stets nur wenige gelangen. Ich schätze einen ernsthaften Betrieb dieses Unterrichtes, gerade weil er geistige Anstrengung erfordert, bin auch besonders für die Wertung ausgeprägter Begabung in diesem Fache. Wenn es aber mit den anderen Nebenfächern zuviel Zeit beansprucht, so muß das dem Gymnasium eigentümliche Bildungsmittel, die Beschäftigung mit den alten Sprachen und die Vertrautheit mit der Antike, darunter leiden. Drei Hauptfächer wären völlig genug, alle anderen Fächer hätten ihre Ansprüche bedeutend zu ermäßigen.

Die alten Sprachen haben durch die 'Schulreformen' so viel Stunden eingebüßt, ohne daß doch die Ziele des Unterrichts, wenn auch verändert, ermäßigt worden wären, daß die selbständige Arbeit des Schülers im Lateinischen und Griechischen ganz außerordentlich erschwert ist. Eine weichliche Richtung unter den Gymnasiallehrern selbst begünstigt daher die Benützung einer Menge 'erlaubter' Hilfsmittel, welche die didaktische Industrie in Gestalt von Präparationen, Kommentaren und Spezialwörterbüchern liefert. Man meint damit der Benutzung der 'unerlaubten' Übersetzungen vorbeugen zu können. Das gelingt aber selbst in dem Falle nicht, wo der Lehrer durch allzuviel Hilfe von seiner Seite den Schein einer befriedigenden Leistung erzielt. Übersetzungen werden nur dann als nutzlos aufgegeben, wenn der Unterricht mit eindringlichem Ernst sich von dem Selbstdenken des Schülers überzeugt. Nur das selbständige, ehrliche Arbeiten fördert den wissenschaftlichen und damit den Wahrheitssinn, der eine Art der Tapferkeit ist.

Zu selbständiger Arbeit ist vor allem Trieb und Neigung von nöten. Abneigung und Gleichgültigkeit führt immer wieder zur Mogelei; der Unlust erscheint jede Arbeit als Last, die Nötigung dazu als eine Vergewaltigung, die den Schüler von moralischer Verpflichtung entbinde. Die individualistische Pädagogik erkennt eine Berufspflicht des Schülers nicht an; Lehrerpflichten kennt sie merkwürdigerweise. Pflicht des Lehrers ist es nach ihr, der unlustigen Individualität den Gegenstand so schmackhaft zu machen, daß sie sich 'angeregt' fühlt. Also Genuß, nicht Arbeit!

In dieser Übertreibung steckt jedoch noch ein Körnchen erzieherischer Weisheit. Soll die Berufsarbeit charakterbildend sein, so muß sie mit dem Bewußtsein des Fortschritts und der Freude am Gelingen sich verbinden. Beständiges Mißlingen, mangelnde Anerkennung, Überspannung der Forderungen führt selbst beim Erwachsenen zur Unaufrichtigkeit, dem schlimmsten Charakterfehler. Die Gefahr ist infolge der unzureichenden Zeit für den klassischen Unterricht besonders groß und erfordert darum ein besonderes Maß didaktischen und pädagogischen Geschicks.

Es mag uns Altphilologen aber zum Trost gereichen, daß sich die Klagen über das 'Schulelend' zwar mit Vorliebe, aber keineswegs ausschließlich gegen das humanistische Gymnasium richten. Das ist ja natürlich. Jede Unterrichtsanstalt, die ernste Arbeit verlangt, wird bei unlustigen Schülern das Gefühl der Überbürdung, bei schwach begabten, aber strebsamen, unseren größten Sorgenkindern, unter Umständen wirkliche Überbürdung erzeugen. Ungezogene und überempfindliche Sprößlinge aus verweichlichten Familien werden die mildeste Zucht immer als Zwang verschreien. Eine unanständige Presse, welche die frivolste Anklage gegen die Schule, weil diese die Autorität und deutsche Zucht vertritt, unbesehen sich zu eigen macht, eine entartete Pädagogik, die sich aus dem Munde der Unmündigen ihr Lob zuzubereiten sucht, indem sie die Individualität als etwas an sich Wertvolles, zur 'Entfaltung' Berechtigtes hinstellt — sie reißen die notwendig sich ergänzende Familien- und Schulerziehung auseinander. Sie suchen die Selbstvernichtung, den Selbstmord, zu dem die Über-

spannung des Rechtes der Individualität führt, der Schule aufzubürden, eben deswegen, weil diese der Individualität Schranken setzt!! Die bündigste aktenmäßige Feststellung, daß die Schule an einem Schülerselbstmord keine Schuld treffe, nützt einer minderwertigen Presse gegenüber gar nichts. Das Verhalten in einem so traurigen Falle ist geradezu ein Unterscheidungsmerkmal zwischen sittlich gesunder und angefaulter Presse. Die Schulzucht, der mangelnde Erfolg im Unterricht, sie können vielleicht einmal den Anlaß geben zu einem Schülerselbstmord, so gut wie für einen Lehrling oder ein Dienstmädchen der Beruf Anlaß zum Selbstmord geben kann; die Ursache aber liegt nimmermehr in der Schule, die ja mit allen ihren Mitteln den Willen zu stählen sucht. 'Aber es gibt Schüler', sagt man, 'die fürchten sich vor der Schule so, daß sie ihr durch den Selbstmord zu entgehen trachten'. Mit Verlaub, sie fürchten nicht die Schule, sondern die Eltern! Die 'Schulangst' besteht nur bei solchen Schülern, die, von Hause aus neurasthenisch belastet und schwach begabt, durch den Ehrgeiz ihrer Eltern oder durch deren Sorge um ihre pekuniäre Sicherung vor Aufgaben gestellt werden, denen sie nicht gewachsen sind. Sie haben schon ihren ersten Beruf im Leben, den Schülerberuf, verfehlt. Hinter ihnen steht der elterliche Jammer, zuweilen die moralische, leider Gottes auch die körperliche Peitsche des Vaters. Die Schule soll dann die Schuld tragen, wenn solche Armen nicht zur 'Mannhaftigkeit' erzogen werden und sich aus dem Kampf des Lebens drücken, ehe er eigentlich begonnen hat! Erst wenn die knechtische Sittlichkeit des Christentums und die Ehe abgeschafft ist, werden alle Eltern oder vielmehr die bis dahin gezüchteten moralinfreien Übermenschen vernünftige Erzieher sein und alle Kinder tadellose Charaktere; nur leider soll's bis zu dieser Wonne der Zukunftspädagogik noch 500 Jahre etwa dauern — lehrt die Prophetin Ellen Key. In der verderbten Gegenwart schiebt man uns Schulmännern die Aufgabe zu, aus den verstandes- und willensschwachen Kindern unvernünftiger Eltern, die man dem Gymnasium zuführt, 'charaktervolle Männer' zu machen.

Wir aber sagen: Ein Gymnasium ist kein Krüppelheim. Jeder, der genügend vorgebildet ist, hat Zutritt zum Gymnasium; es ist keine Standesschule, sondern eine Volksschule, so gut wie die Elementarschule. Aber die Aufnahme gibt keinen Anspruch darauf, ans Ziel des Gymnasiums zu kommen oder 'gebracht zu werden'. Unsere Aufgabe innerhalb der nationalen Erziehung ist nicht, die Masse zu bilden, sondern die künftigen Führer des Volkes. Das Gymnasium ist nicht für die Vielen, sondern für die Wenigen, nicht für die Schwachen, sondern für die Starken, nicht für die Getriebenen, sondern für die Willigen. Das Gymnasium erfordert zur Lösung seiner erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben in erster Linie nicht sowohl eine besondere Begabung als vielmehr einen kräftigen Willen. Wer aber beides nicht hat, der muß ausgeschieden werden — zu seinem eigenen Glück, zum Wohl des Volkes. Das ist auch ein Stück 'nationaler' Erziehung; eine milde Schule für die künftigen Führer wäre ein nationales Unglück.

'Aber', wird man einwenden, 'ihr macht es euch bequem; ihr verlangt von

eueren Schülern Willensstärke als Vorbedingung, während sie doch das Ergebnis euerer Tätigkeit sein soll'. Wir sind nur bescheiden; wir sind überzeugt, daß Willensstärke eine Gnadengabe Gottes ist wie gesunder Leib und scharfer Verstand. Es ist verkehrt und ungerecht, von dem Gymnasium zu verlangen, daß es alle seine Zöglinge auch bezüglich des Charakters gefestigt und gleichsam wehrhaft gemacht gegen die schlechten Einflüsse der Umwelt und die niederen Strebungen des eigenen Ich entlasse. Vollendet, befestigt, bewährt wird der Charakter erst nach der Schulzeit durch die Berührung und den Kampf mit dem Strom der Welt. Keine Schule kann eine Bürgschaft für die Bildung eines sittlichen Charakters gewähren; ist der Erzieher geneigt, an die Unfehlbarkeit seines pädagogischen Einflusses zu glauben, so wird er durch Zwang und Gewöhnung, durch beständiges Bessern, Mahnen, Strafen bei seinem Zögling entweder Willenlosigkeit oder innerlichen Trotz gegen diese stete Bearbeitung seines Wesens hervorrufen. Außerdem wirken, wie gesagt, an der Entwicklung des Charakters beständig Kräfte mit, die wie z. B. die utilitarische Gesinnung der Umgebung geradezu den Idealen des Gymnasiums feindlich sind, jedenfalls außerhalb seines Machtbereiches liegen.

Nun erwartet man unendlich viel von unserer Belehrung, vom Nachweis des Verkehrten und seiner Folgen. Aber von der Erkenntnis zum tugendhaften Handeln ist ein sehr viel weiterer und sehr viel unsicherer Weg, als der moderne Herbart und der antike Sokrates meinten. 'Die wahren Machthaber in unserem Ich sind die Gemütszustände. Von der Verbindung mit ihnen bezieht die Idee alles, was sie an ausübender Macht über den Willen besitzt.' (Payot.) Der Wille fügt sich nicht dem Befehl des kühlen, klaren Gedankens; erst wenn die Seele sich erwärmt für diesen Befehl, wenn Gefühl, Lust, ja Leidenschaft mitwirken, kommt es zur Handlung. Darum ist und bleibt die Wirkung des Unterrichtes auf die Charakterbildung so wenig gesichert.

Trotzdem brauchen wir nicht pessimistisch zu verzagen. Die Vorstellungen geben dem Gefühl wenigstens Klarheit und Zielrichtung. Steht es auch nicht in unserer Macht wertvolle Gefühle als Motive zum Guten unmittelbar hervorzurufen, so gibt es doch einen Umweg, auf dem wir uns mit Gottes Hilfe dem Ziel nähern können: die Erregung von Vorstellungen steht in unserer Macht, und wo die Anlage dazu vorhanden ist, verbinden sich mit den Vorstellungen Gefühle. Versteht man also unter 'Charakter' die auf sittlichen Grundsätzen beruhende Kraft und Stetigkeit des selbstbewußten Wollens und Nichtwollens, so hat der erziehende Unterricht die Grundsätze zur Anerkennung zu bringen, indem er die sittliche Einsicht schärft. Damit leistet er, was man verständigerweise von ihm erwarten darf. Er arbeitet der entscheidenden Selbsterziehung zur Charakterfestigkeit vor, liefert mit den sittlichen Grundsätzen gewissermaßen Baumaterial für die Arbeit des Individuums an sich selbst. Ehe der Mensch sein Handeln nach sittlichen Grundsätzen selbst bestimmen kann, muß er wissen, was gut und was böse ist. 'Ein erleuchteter Verstand', so dürfen wir mit Schiller hoffen, 'veredelt auch die Gesinnung — der Kopf muß das Herz bilden'. Durch die Erkenntnis, durch Bildung des sittlichen Urteils,

kommt der Jüngling aus dem Stande des auferlegten Gehorsams in den Zustand der Freiheit d. h. des Gehorsams gegen das von ihm anerkannte Sittengesetz. Zucht und Unterricht, Gehorsam und Wahrheitsuchen sind also in Wahrheit die Zuchtmeister zu der Freiheit, welche das Ziel des Gymnasiums bildet, der Freiheit des selbständigen Denkens und des selbständigen sittlichen Handelns. Die 'Zwangsschule' ist in Wahrheit eine Schule der Freiheit.

Wir wissen, daß diese innere Freiheit durch die 'Reiferklärung' nicht garantiert wird. Das Gymnasium entläßt ja überhaupt keine gereiften Männer, sondern unfertige Jünglinge, für welche die eigentliche 'Reifeprüfung' erst das Leben, zunächst das akademische Leben ist. Ja, wann dürfte überhaupt jemand meinen, er sei fertig, habe an sich nichts mehr zu ändern und zu bessern, sei also ein vollkommener Mensch? Die vollkommene Menschlichkeit oder Humanität, welche der humanistischen Bildung als Ideal vorschwebt, kann in der Wirklichkeit nur in der beschränkten Form der veredelten d. h. der durch die Vernunft gebändigten Individualität oder der humanen Persönlichkeit sich darstellen.

Was aber umfaßt dieses Humanitätsideal? *Cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis* definierte Wolf. Davon ist zuvörderst die *cultura corporis* in unsere heutige Gymnasialerziehung in einem Maße aufgenommen, wie es niemals seit den Tagen des klassischen Athens bei Knaben, die zu einer höheren Geistesbildung erzogen werden, der Fall gewesen ist. Gymnasien von altem wissenschaftlichem Ruf — man denke nur an Pforta! — haben längst ihren Stolz darein gesetzt, auch in den Leibesübungen Hervorragendes zu leisten. Und mit Recht. Turnen, Sport und Spiel erleichtern, indem sie Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes erhalten und mehren, auch die Herrschaft des sittlichen Willens über die sinnliche Natur. Vorausgesetzt muß freilich werden, daß die Erzieher sich bewußt bleiben, ihre Aufgabe sei die Heranbildung geistiger Menschen, nicht die von Athleten oder Sportsleuten, bei denen das körperliche Leben das geistige aufsaugt. Diese Gefahr für den humanen Charakter tritt in den Schülerwettkämpfen mit ihrer körperlichen Abrichtung bereits zu Tage. Aber in der Hauptsache können wir uns reiner Freude darüber hingeben, wie das Gymnasium, je mehr es nach dieser Richtung 'modern' geworden ist, um so mehr sich dem hellenischen Ideal genähert hat. Aus glühender Liebe zum Vaterland ist unser deutsches Turnen geboren: das Bewußtsein, daß Körperstärke und Gewandtheit einem hohen sittlichen Zweck, dem Dienste des Vaterlandes, gelten, wird in der Jugend der Gymnasien lebendig gehalten. Wenn ich mir nun meine sonnengebräunten Turner, Ruderer, Schwimmer, Fußballspieler, Wanderer, Radler und Rodler ansehe, so frage ich mich verwundert, in welcher Welt eigentlich die Leute leben, die gegen die 'finstere Klosterzucht' in unseren 'Jugendgefängnissen' eifern. Nach der Lektüre einer dieser Jammerbroschüren sandte mir ein alter Schüler eine Lesefrucht aus Rollenhagens 'Froschmeuseler' vom Jahre 1595, — zu beziehen auf den Primaner von 1909:

Auff den Schulen die Studenten
baden und tauchen wie die Enten,
schwimmen künstlich (wie Ganss und Schwanen)
fischen, fahren mit Schiff und Kanen,
fechten, schlagen Ball, springens Kleid,
wissen von keiner Trawrigkeit.
Singen auf ihre vielstimmige Reygen
in Pfeiffen, Zithern, Lauten, Geygen,
fein kunstreich nach der Musen arth,
kein froehlicher Volck funden ward.

Wie mancher Vater hat mir schon geäußert, er möchte noch einmal jung sein, nicht um die Studentenzeit, sondern um das heutige Primanerleben zu genießen. Die so erreichte 'Freude an der Schule' ist allerdings mehr eine Freude an der Erholung als an der Arbeit. Aber indem das Gymnasium das Erholungsleben der Schüler zu veredeln sucht durch Gymnastik und Musik, dient es der Charakterbildung. Es vermindert die Versuchungen des Müßiggangs und der Langenweile durch Ablenkung: es beugt den Ausartungen des Geselligkeitstriebes, wie ihn die Schülerverbindungen darstellen, durch besonnenes Gewähren vor. Leibesübungen, besonders Sport, erweisen sich als gute Waffen gegen die Alkoholgefahr. Aufklärung in sexuellen Dingen dagegen, wie man sie jetzt der Schule zumutet, würde der Unkeuschheit keinen Abbruch tun; mit Sicherheit würde die Behandlung vor der Klasse nur das Ergebnis haben, daß dem heranwachsenden Menschen das beste Bewahrungsmittel, die keusche Scham, genommen wird. Geschlechtliche Aufklärung ist Sache der Familie und des Arztes; in Internaten — vielleicht — des Schularztes, wenn er der rechte Mann ist.

Damit sind wir indes schon bei der Hauptsache der Humanitätsidee, der *cultura animi*, angelangt. Der Humanismus der Renaissance verstand unter *homo* nicht die Gattung, sondern das Individuum, unter *humanitas* die Steigerung der Individualität, die sich ausleben wollte, nach der intellektuellen und ästhetischen Seite, nicht deren Bekämpfung und Überwindung zur sittlichen Güte. Die eigene Vornehmheit des Geistes vertrug sich mit recht inhumaner Mißachtung der inferioren Menschheit. Die volle ethische Humanität dagegen setzt dem Recht des Einzelnen die Pflicht gegen die Menschheit zur Seite, erkennt nur den als human an, der 'edel ist, hilfreich und gut', also seine eigene Vervollkommnung in den Dienst der Gesamtheit stellt. Dadurch verschwindet der Gegensatz von Humanität und christlicher Gesinnung. Denn 'christlich gesinnt sein heißt sich zu einem Glauben bekennen, der jedem Menschenleben, wie verächtlich und ärmlich auch seine äußere Erscheinungsform sein mag, einen ewigen und unvergänglichen Wert beimißt' (Zielinski). Der kategorische Imperativ der Humanität aber lautet in der Fassung Kants: 'Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.' So ist also intellektuelle und ästhetische Verfeinerung nicht das letzte Ziel der huma-

nistischen Bildung. Denkarbeit ist das Mittel, den selbständigen Forschungs- und Wahrheitstrieb zu entwickeln, der dem Fortschreiten der Menschheit dienend zu ihren heiligsten Gütern gehört. Und die ästhetische Bildung auf dem Gymnasium erstrebt durch Verfeinerung des Geschmackes nicht die Erhöhung des Lebensgenusses, sondern letztlich die moralische Veredlung, indem sie Widerwillen gegen das Rohe, Niedrige und Gemeine einzuflößen sucht und Wohlgefallen am Guten auch deswegen, weil es schön ist. Nicht der ästhetische Humanismus unserer Klassiker ist das letzte unbedingt wertvolle Ziel der Charakterbildung, sondern der moralische Zustand. Von ästhetischer Erziehung freilich, hört man auf Kunsterziehungstagen behaupten, sei auf dem Gymnasium überhaupt nichts zu spüren. 'Mit einem Gymnasiallehrer könne man sich ebenso über Kunst unterhalten wie mit einem Husarenleutnant über Philosophie' hat ich weiß nicht wer gesagt. Aber soviel ich sehe, ist wie im ganzen deutschen Volke, so auch unter den Philologen die Zahl der Männer, die Geschmack und Verständnis nicht bloß für Musik, sondern auch für bildende Kunst haben, in raschem Zunehmen begriffen. Die Klassenräume und Sammlungen der Gymnasien sind erfüllt mit künstlerischen Anschauungsmitteln: der 'reformierte' Zeichenunterricht beginnt Früchte zu tragen; die Pflege der Musik wird den Schülern, soweit sie sie gern als edle Erholung, nicht widerwillig als nervenschwächende Arbeit treiben, von seiten des Gymnasiums nahegelegt nicht bloß durch den Gesangunterricht, sondern auch durch die an vielen Orten entstehenden Bläserkapellen, Orchester- und Gesangvereinigungen. Viel weiter zu gehen, ist zwecklos. Kunst ist viel zu sehr an Sinnlichkeit gebunden, als daß sie für die Jugenderziehung grundlegend sein könnte. Für die Schuljugend bleibt darum das Hauptmittel ästhetischer Bildung die Dichtkunst, weil sie zu Gedankenarbeit und zu sittlicher Stellungnahme nötigt. Am wertvollsten ist hierfür neben den deutschen Klassikern die griechische Poesie. Drum sollte niemand griechischen Unterricht in Prima erteilen, der nicht auch den deutschen gut geben könnte. —

Ziel der Gymnasialerziehung bleibt also die ethische Humanität. Praktisch ist sie von der christlichen Nächstenliebe nicht verschieden: denn auch die christliche Moral ist keine Bürgermoral wie die antike, sondern eine allgemein menschliche. Die religiöse Grundlage dieser Gesinnung aber ist für die Erziehung unentbehrlich; zur Reife des sittlichen Charakters gehört die feste grundsätzliche Stellung zum Gottesglauben. Der Religionsunterricht und das Gymnasium überhaupt können freilich keine religiösen Charaktere schaffen. Des Schülers Religion besteht jederzeit in Autoritätsglauben und Gewohnheitschristentum: für seine Stellung zum Dogma ist nicht der modernistische oder orthodoxe Unterricht, sondern die Richtung der Familie bestimmend: zudem scheidet er aus dem Gymnasium gerade in dem Alter, wo der Menschengeist am meisten zum Zweifel und zur Auflehnung gegen die Autorität geneigt ist. Wahre Religiosität ist innerstes Erlebnis, das sich nicht machen läßt. Deshalb liegt der Schwerpunkt eines Religionsunterrichtes, der den sittlichen Charakter bilden soll, nicht im Dogmatischen, sondern in dem Ethos der unvergleichlich

erzieherischen Persönlichkeit Jesu. Ein besonderer Moralunterricht ist überflüssig und vom Übel.

Die christlich-humane Gesinnung ist auch das Fundament der sozialen Gerechtigkeit. Jede öffentliche Schule, die wie das Gymnasium nicht Standesschule, sondern jedermann zugänglich ist, bietet in ihrer Organisation ein Abbild staatlicher Gemeinschaft; dadurch hauptsächlich wirkt sie sozial erziehend. Sie ist sogar ein Idealstaat, insofern hier nur das persönliche Verdienst gilt und jeder erhält 'den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst, den Stand nach dem Verstand'. Wenn das Gymnasium trotzdem bei seinen Zöglingen Standesdünkel und soziale Vorurteile nicht ausrotten kann, so zeigt sich hier wieder die überall zu machende Erfahrung, daß der Einfluß, den das Elternhaus und die Umgebung auf die Charakterbildung hat, stärker ist als der der Schule.

Familie und Standesgenossen stehen eben dem heranwachsenden Menschen am nächsten. Erst allmählich, vor allem gefördert durch die Schule, entwickelt sich soziales Gemeingefühl und vaterländischer Sinn. So wenig nun das Nationalgefühl den Familiensinn beeinträchtigt, so wenig wird dieses selbst durch den Menschheitssinn geschädigt. Es gibt zwar Schwärmer für 'nationale' Erziehung, die behaupten, Humanismus und Humanität vertrügen sich nicht mit deutschem Nationalgefühl, wie an unsern klassischen Dichtern zu ersehen sei. Nun, ihr Kosmopolitismus ist offenbar; wer aber Klopstock und Lessing, Goethe und Schiller Mangel an deutschem Nationalgefühl vorwirft, der kennt sie entweder nicht, oder seine nationale Begeisterung hat ihm die Begriffe verwirrt: er verwechselt Nationalgefühl mit Staatsbewußtsein.[1]) Auf deutschem Boden außerhalb des Reiches wird man sich allgemein über den Unterschied klar sein und gerechter urteilen über die deutschen Männer, denen wir in erster Linie das deutsche Gemeinempfinden und das Bewußtsein geistiger Zusammengehörigkeit verdanken. Wir im Reiche haben's allerdings gut, daß wir zwischen Nationalgefühl und Patriotismus nicht mehr zu unterscheiden brauchen. So sind auch unsere höheren Schulen der Mühe überhoben, für diese Dinge erst zu sorgen: der vaterländische Sinn ist da und äußert sich bei Gelegenheit als elementares Gefühl. Was das Gymnasium noch dazu tun kann, besteht einmal in den Gefühlswerten der vaterländischen Feste, sodann aber und hauptsächlich darin, daß wir das unklare Gefühl zum Nationalbewußtsein erheben, es klären und läutern durch die Einsicht in die Eigenart unseres Volkstums, die Fehler und Tugenden unseres Nationalcharakters. Könnten wir jene ausrotten, so würde zwischen dem Edeldeutschen und dem Edelmenschen hinsichtlich des sittlichen Charakters kein Unterschied sein. Somit ist die Aufgabe des Gymnasiums auch auf diesem Felde der Charakterbildung, dem nationalen, nicht Gewährenlassen gegenüber der Individualität, sondern Reinigung und dadurch Stärkung der vorhandenen sittlichen Gefühle und Gewohnheiten der Nation. Das Ergebnis nationaler Erziehung soll nie Selbstüberhebung sein, die heiße

[1]) Vgl. Wiesenthal, Über das Nationalbewußtsein unserer humanistischen Poeten und klassischen Dichter. Neue Jahrbücher 1902, S. 206 ff.

Liebe zum eigenen Volke soll wohlwollendes Verständnis für fremde Art nicht ausschließen.

Das Ziel der Charakterbildung, die Mittel der Zucht und Methode und einen großen Teil des Unterrichts, besonders die sogen. Gesinnungsfächer: Religion, Deutsch und Geschichte, in denen die angeschauten Charaktere unmittelbar charakterbildend wirken sollen — das hat das Gymnasium mit den anderen höheren Schulen gemeinsam. Ein Unterschied ergibt sich aber aus den Unterrichtsfächern, die seine Eigenart ausmachen, dem Studium der alten Sprachen und Literaturen. Es mag daher zum Schluß noch in kurzen Umrissen — die Ausführung würde ein Buch erfordern — wenigstens angedeutet werden, was die humane Charakterbildung nach ihrer religiös-sittlichen, sozialen wie nationalen Seite durch Lateinisch und Griechisch gewinnen kann. (Es wird mich freuen, wenn ein anderer den gleichen Nachweis für den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den neusprachlichen Unterricht unternimmt.)

Latein und Griechisch treibt das heutige Gymnasium aus idealen, nicht aus utilitarischen Rücksichten, weil es kein zweites Bildungsmittel gibt, das den menschlichen Geist gleichzeitig so energisch anzustrengen und dabei mit dem Sinn für das Wahre, Schöne und sittlich Gute zu erfüllen vermöchte. Es ist aber nicht richtig, daß diese Willensrichtung nur aus der Lektüre der alten Klassiker geschöpft werde und man also durch das Lesen der Übersetzungen ebensoweit kommen könnte. Nein, was Stärkung des sittlichen Willens anlangt, so darf nicht nur die Tätigkeit des Übersetzens aus der Fremdsprache, sondern auch das *exercitium stili* mit Melanchthon als ethische Übung angesehen werden. Die humanistische Erziehung zur Humanität erfordert, daß der Gymnasiast mit dem Geiste des klassischen Altertums soweit möglich vertraut werde. Dazu ist die Sprache unentbehrlich. Statt eigener Ausführungen mögen das Rückerts schöne Verse erhärten:

> Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen;
> Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen!
> Einleitung nicht allein und eine Vorbereitung
> Zur Wissenschaft ist sie und Mittel zur Bestreitung;
> Vorübung nicht der Kraft, um sie geschickt zu machen
> Durch Ringen mit dem Wort zum Kampfe mit den Sachen:
> Sie ist die Sache selbst im weitsten Wissenskreise,
> Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.
> In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
> Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach' Erlernung.

Diese Menschen der Antike, die wir verstehen wollen, um uns selbst besser verstehen zu können, waren nun bekanntlich Heiden. Trotzdem befürchtet heute wohl niemand mehr eine Schädigung der christlichen Gesinnung durch die antiken Klassiker; gerade die Geistlichen halten es mit dem frommen und eifrigen Bischof Basilius dem Großen, der da sagt: 'Findet sich einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und christlichen Ansichten, so wird die Kenntnis der ersteren euch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Ver-

gleichung der Verschiedenheiten euch im Besseren nicht wenig befestigen können.' In der Tat wird jedem Wesen und Wert des Christentums anschaulicher werden, wenn er die heidnischen und christlichen Vorstellungen vergleicht, z. B. von der Vorsehung in ihrer Entwicklung von Homer bis Horaz, vom Zweck des Lebens oder, wie die Alten sich ausdrücken, vom höchsten Gut, von der Unsterblichkeit, wobei der Gegensatz der volkstümlichen homerischen und der platonischen Auffassung zu beachten ist, vom Selbstmord oder von der Tugend. Bei den Alten ist diese als eine aus der eigenen Natur erwachsene und gemehrte Kraft Anlaß zum Stolz, beim Christen Überwindung der fleischlichen Natur mit der Gnadenhilfe des göttlichen Geistes. Religionsstunden sind also am Gymnasium nicht bloß die der Lektüre der Bibel, der Religionsgeschichte und den Glaubenslehren zugewiesenen Stunden. Wem die hohe Aufgabe zufällt, den König Ödipus zu erklären, der hat zu ringen und ringen zu lassen mit der tiefgreifendsten religiösen Frage: Warum leidet der Gerechte? Sokrates und Platon sind Bahnbrecher des Christentums, jener die erzieherisch wirksamste Gestalt der Antike. Daher der Haß des modernen Sophisten und Antichristen Nietzsche gegen Sokrates. Daher aber auch für unsere Aufgabe religiöser Charakterbildung der dringende Wunsch die historische und rhetorische griechische Lektüre zurücktreten zu lassen und Platon zu bevorzugen. Er steht auf der Grenze von Wissenschaft und Glauben; lassen wir die Primaner sich mühen mit den von ihm aufgeworfenen Problemen des Jenseits, so bringen wir sie auf den Weg, der zur reinlichen Scheidung des Rechtes beider Gebiete führt. Und diese Scheidung ist eine Vorbedingung für die Stellungnahme des wissenschaftlich Gebildeten im heutigen Kampf um die Weltanschauung. Auf dem Gebiet des römischen Schrifttums hat sich ein Wechsel in der Auswahl der Lektüre unter dem Gesichtspunkt der Charakterbildung bereits bei den Schriften der bedeutendsten kulturellen Persönlichkeit Roms vollzogen: Ciceros. Aus den Jahresberichten der preußischen Gymnasien sind die rhetorischen Schriften fast ganz, die Reden bis auf die für Pompejus und gegen Katilina verschwunden, auch die Lektüre der Briefe zeigt sich wenig ergiebig. Siegreich hält dagegen ihren Einzug seine spekulative und praktische Ethik: *De finibus* und *De officiis*. Wie ist doch die Antike unerschöpflich darin, jedem Zeitalter die ihm nötige Bildungshilfe zu gewähren! Wer aber nicht weiß, was Ciceros Ethik für das Christentum bedeutet hat, der lasse sich von Zielinski belehren und lese eins der schönsten Bücher, die der Humanismus unserer Zeit hervorgebracht hat.[1]) Man glaube nur ja nicht, daß man die Wirksamkeit des Religionsunterrichtes dadurch verstärken könne, daß man die Stundenzahl erhöht! Die Übersättigung mit kirchlich-religiösem Stoffe würde ebenso, wie es die Erziehungsweise mancher kirchlich gesinnter Eltern schon öfter getan hat, bei den Kindern leicht nicht nur Gleichgültigkeit, sondern Widerwillen gegen alles Religiöse erzeugen. In allem, was in das Gebiet der Gesinnung gehört, wird der heranwachsende Mensch verstimmt, wo er Absicht merkt. Da ist es nun der gar nicht genug zu wür-

[1] Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte, Teubner 1908.

digende Vorzug der Antike, daß wir uns auf einem neutralen Boden befinden, von dem die Leidenschaft der Parteinahme und das Vorurteil ausgeschlossen sind, wo wir die religiösen, sittlichen und staatlichen Probleme noch in ihrer einfachen und reinen Gestalt als Probleme mit dem zweifelnden Geiste des Jünglings gemeinsam durchdenken dürfen. So machen wir ihn nicht durch Absperrung, sondern durch kritisches Denken wehrhaft gegen den Ansturm 'moderner' Lehren, die, ein unkritisches Denken überrennend, das sittliche Urteil der Jugend gefährden. Wie das Studium der Sophistik und ihres Gegners, des platonischen Sokrates, der modernen Erneuerung der Sophistik durch Nietzsche die Gefahr der Überrumpelung junger Köpfe nimmt, habe ich vor einigen Jahren einmal gezeigt.[1] Seitdem habe ich mich, den Spuren verwirrenden Häckelschen Einflusses gegenüber, veranlaßt gesehen, im Platonunterricht auf die Lehren der Vorsokratiker noch mehr einzugehen, um die ebenso auffallende, für den Fortschritt im philosophischen Denken nicht gerade erfreuliche Verwandtschaft zwischen ionischer und jenaischer Naturphilosophie nachzuweisen.

In sozialer Hinsicht bietet das Altertum den tiefen Schatten zu den Gegenwartsverhältnissen. Unsere Zeit meint zwar, daß sie ganz besonders unter sozialen Mißständen zu leiden habe, bedenkt dabei aber nicht, daß die ungeheure Mehrheit der Menschen in allen Kulturstaaten heute ein viel menschenwürdigeres Dasein genießt als in den sogenannten Freistaaten des Altertums. Die Humanität hat im Altertum das Los der Sklaven zwar im einzelnen mildern, aber die Einrichtung nicht beseitigen können. Die Lektüre griechischer und römischer Dichter und Historiker dient daher der Ausbildung sozialer Gesinnung, wenn sie gesellschaftliche Verhältnisse von den patriarchalischen Zuständen der Odyssee bis zu dem anarchistischen Treiben der Catilinarier besonders berücksichtigt und zum erläuternden Vergleich mit der Gegenwart verwendet. Besonders lehrreich erscheint mir u. a. der Klassenkampf der Besitzenden und Gebildeten in Athen gegen die Masse, welche die politische Macht erlangt hat und sie ungescheut mißbraucht. Die Kapitel von den sogenannten 30 Tyrannen aus Xenophons Hellenika sollten nicht ungelesen bleiben.

Auf dem blutigen Hintergrund dieser Zeit der Revolution und Gegenrevolution gewinnt die Gestalt des Sokrates neue Bedeutung. Seine Lehren dienen nicht mehr bloß dazu, in Übereinstimmung und Abweichung die Einsicht in das Wesen des Christentums zu vertiefen. In ihm hat das Problema von den Grenzen des Rechtes der Staatsautorität, von dem Gehorsam gegen das Gesetz und von der Freiheit des Individuums Fleisch und Blut angenommen. Antigone lehnt sich in heldenhaftem Trotz gegen das Gebot eines Herrschers auf, der seinen Willen dem göttlichen gleichsetzt; Sokrates stirbt aus eigenem Entschluß für seine Überzeugung als Märtyrer der Gewissensfreiheit. 'Hier stehe ich, ich kann nicht anders!' Und wenn nun nach der Lektüre der Apologie und des Kriton der Primaner des strengen Cato Meinung vernimmt, daß Sokrates als

[1]) Wiesenthal, Friedr. Nietzsche und die griechische Sophistik, Heidelberg, Winter 1904.

ein schlechter Bürger mit Recht den Tod erlitten habe, wie muß ihn das zum Nachdenken reizen, wie wird ihm die gewonnene Einsicht förderlich sein für seine Auffassung von Menschenrecht und Bürgerpflicht! Ich wenigstens bin noch heute dankbar dafür, daß mein lateinischer Abiturientenaufsatz — das Thema hatte Oskar Jäger gestellt — handelte *De Socrate cive.* Studium der Person und des Endes des Sokrates sowie Nachdenken über Platons Staat scheinen mir eine bessere politische und soziale Propädeutik zu gewährleisten als Auswendiglernen der Reichsverfassung. Wobei man mir nur nicht unterstellen möge, daß ich deren Kenntnis für überflüssig halte! —

Der Staatsgedanke wurzelt am sichersten im Nationalbewußtsein. Tacitus ist uns ein Erzieher zur Deutschheit seit der Zeit der Humanisten, denen er zuerst Stolz auf deutsche Art durch seine Germania und Stolz auf deutsches Heldentum durch die Gestalt Armins gegeben hat, die dem deutschen Volke nur durch ihn erhalten ist. Was die Germania und Arminius für die Entwicklung deutschen Nationalbewußtseins geleistet haben, von Huttens Dialog Arminius bis auf Bandels Hermannsdenkmal, das sollte bekannt sein. Ich will nur die Zeit der napoleonischen Unterdrückung herausgreifen. Zeiten der Schmach und Not wirken erzieherischer auf das nationale Bewußtsein als kriegerische und wirtschaftliche Erfolge; für die nationale Jugendbildung ist die Zeit der Freiheitskriege mit ihrer unvergleichlichen Dichtung wirksamer als die Zeit der Reichsgründung. Nun, des Tacitus Germanen und Armin haben die Befreiung mit herbeigeführt. Das Ideal dessen, was die Freiheitsdichter 'deutsch' nennen, ist der Germania entnommen; für Armins Nachwirkung genügt es an Kleists 'Hermannsschlacht' zu erinnern. Zur Belebung des deutschen Nationalgefühls unter den Gebildeten übersetzte damals der Philologe Jakobs die Reden des Demosthenes. Fast noch überraschender als die Ähnlichkeit zwischen der augustischen und der napoleonischen Bedrückung ist ja wirklich der Vergleich der Lage Griechenlands zu Philipps Zeit mit der Deutschlands zu Napoleons. 'Griechenland ist das Deutschland des Altertums' sagt Niebuhr; die Entwicklung Griechenlands als Warnung, die Gesinnung des römischen Volkes als Vorbild, sie können vortreffliche Dienste tun für die politische Erziehung der Führer des in seiner Masse immer noch politisch so wenig befähigten deutschen Volkes. Stolz auf das von den Vätern ererbte mächtige Reich ist gegenwärtig der hervorstechende Zug im Nationalbewußtsein der Reichsdeutschen; man denkt wenig daran, daß die geistige Einheit, geschaffen durch unsere Dichter und Denker, früher da war und das Band ist, das die Nation, die nicht an den Reichsgrenzen endet, zusammenhält. Die Geisteswelt unserer Klassiker erschließt sich aber ganz nur dem, der den Geist der Antike kennt. Der griechische Unterricht dient unmittelbar dem Verständnis unserer klassischen Dichtung und mittelbar dadurch dem deutschen Nationalbewußtsein. Freilich, es gibt 'Deutsche', die bereit sind auf 'Iphigenie' und 'Hermann und Dorothea' zu verzichten, damit die Germanen wieder eine *gens tantum sui similis* werden! Mögen sie denn für ihre Person Barbaren werden, der griechische Genius aber mit dem deutschen vereint unser Volk vor der Selbstverstümmelung seiner Geisteskultur bewahren!

Wir deutschen Gymnasiallehrer wollen dazu helfen, indem wir weiter wie bisher mit deutscher Gewissenhaftigkeit und deutschem Fleiße durch unsern Beruf als Lehrer und Erzieher unserm Volke und unserm Gott zu dienen suchen.

Es ließen sich hier viele große Worte machen von dem wirksamsten Mittel der Charakterbildung auf dem Gymnasium: dem von uns zu gebenden Vorbilde. Nur kämen wir damit aus dem Gebiete der Urteilssätze in das der Imperative. Nicht 10 Gebote, nein 10 mal 10 ließen sich aufstellen für den 'tüchtigen' Lehrer, für den 'wahren' Erzieher. Z. B. du sollst nicht langweilig sein, du sollst keine Nerven haben, du sollst kein Ärgernis geben usw. Der alte Cato helfe uns, diese Fülle in einem Sätzchen auszudrücken: *magister est, mi fili, vir bonus, docendi peritus.* Das Prunken mit hohen Anforderungen wollen wir den Reformern überlassen. Es dient nicht dazu, bescheiden zu machen, und bescheiden wollen wir denken von dem, was wir für die Charakterbildung unserer Zöglinge und dadurch für die Besserung unseres Nationalcharakters zu leisten vermögen, während wir zu hoch nie denken können von dem, was unser Beruf von uns fordert an nimmer rastender Arbeit an uns selbst. Unser ist die Pflicht der Charakterbildung, der Erfolg ist nicht unser: denn 'es ist, weder der da pflanzet noch der da begeußt, etwas, sondern Gott, der das Gedeihen gibt'.

ÜBER DEN BETRIEB DER DEUTSCHEN PHILOLOGIE AN UNSEREN UNIVERSITÄTEN

Vortrag, gehalten auf der Philologenversammlung in Graz am 29. September 1909

Von Ernst Elster

Hochansehnliche Versammlung!

Die letzte Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat durch ihre Bemühungen, den Universitäts- und Schulbetrieb mehrerer Wissenschaften neu zu umgrenzen und festzulegen, in weiteren Kreisen Aufsehen erregt. Es sind Gedanken entwickelt worden, die anregend und fruchtbringend nachgewirkt haben. Wenn mir die Ehre zuteil wird, heute vor Ihnen über den deutschen Unterricht zu sprechen, so glaube ich mich einem Gegenstande widmen zu sollen, der in der Tat zu erneutem Nachdenken dringend einladet. Denn so vieles Gemeinsame auch die verschiedenen philologischen Wissenschaften aufweisen, so können sie sich doch nicht ohne weiteres durchweg derselben Methoden bedienen: je nach dem Objekt wandeln sich auch die Gesichtspunkte der Forschung; der deutsche Philologe kann sich nicht einfach dem Betrieb der klassischen Philologie oder dem des Romanisten oder Anglisten anschließen, ja er muß auf seinem eigenen Arbeitsgebiete verschieden verfahren, je nachdem er sich dem Altdeutschen oder Neudeutschen zuwendet. Bei solcher Sachlage ist Einkehr und Umschau von Nutzen, und die Krisen und Wandelungen, die unsere Wissenschaft in den letzten 10—20 Jahren durchgemacht hat, drängen uns zu besonnener Prüfung.

Es ist nicht meine Aufgabe, über den deutschen Unterricht auf den höheren Schulen zu reden; so sehr ich glaube, daß hier noch manches zu bessern ist, und so viel mir auch, abgesehen von anderen Werken, das gehaltreiche Buch von Adolf Matthias über die Geschichte des deutschen Unterrichts zu denken gegeben hat, so bin ich doch der Meinung, daß sich über diese Fragen nur der ein Urteil erlauben darf, der mitten im Schulbetriebe steht und reiche eigene Erfahrungen gesammelt hat. So werden wir denn hierüber später aus berufenem Munde Besseres zu hören bekommen, als ich zu sagen vermöchte. Wir akademischen Lehrer dürfen natürlich nicht aus dem Auge verlieren, daß wir den künftigen Schulmann für seinen Beruf auszubilden haben, und daß wir uns daher in unseren Vorlesungen nicht in abgelegene Einzelforschungen verlieren dürfen; aber ebenso selbstverständlich erscheint es mir, daß wir auf die praktischen Bedürfnisse der Schule nicht allzu ängstlich Rücksicht nehmen

sollten: muß doch der Schulmann, wenn er seine Arbeit mit Erfolg verrichten will, immer sehr viel mehr wissen und können, als er seinen Zöglingen mitteilen und beibringen kann. Ich meine, wenn die akademischen Lehrer nur das Ganze im Auge behalten und die reine Wissenschaft so gut und so vollständig vortragen, wie sie es vermögen, so wird auch der Schule am besten gedient sein. Wir werden uns um so besser in die Hände arbeiten, je mehr wir alle Übergriffe in das Nachbargebiet vermeiden.

Lassen sich hier ziemlich feste Grenzlinien ziehen, so gilt nicht ganz das gleiche von den Fragen: welche neuen Ziele hat sich die germanistische Wissenschaft, und welche der germanistische Lehrbetrieb auf den Universitäten zu setzen? Beides geht vielfach ineinander über, und so sehr ich auch den akademischen Lehrbetrieb als eigentliche Hauptsache der folgenden Darlegungen ansehen werde, so möchte ich doch nicht auf einige weitere Ausblicke verzichten. Die Erörterung der allgemeinen Aufgaben der germanistischen Wissenschaft und die des akademischen Betriebes dieser Wissenschaft lassen sich gar nicht voneinander trennen. Hier hat nun die historische Entwicklung der letzten 30 Jahre ganz bedeutende Änderungen bewirkt, die im wesentlichen darauf zurückgehen, daß die Geschichte der neueren Literatur, die früher mit mancherlei Vorurteilen zu kämpfen hatte, immer mehr ein bevorzugter Lehrgegenstand geworden ist. Das Gebiet der deutschen Philologie ist so groß geworden, daß ein einzelner kaum noch überall heimisch werden kann; und die Arbeit, die in den verschiedenen Bezirken des weiten Reiches zu verrichten ist, ist sehr verschieden. Gleichwohl würde ich es für Lehrer wie Lernende als verhängnisvoll betrachten, wenn die Kenner des einen Gebietes den Überblick über das andere verlieren würden, mit anderen Worten: wenn die Vertreter des Neudeutschen die strenge Zucht der philologischen Arbeit vergäßen, oder wenn die Vertreter des Altdeutschen den Gewinn neuer Methoden und Einsichten, den ihnen ihre jüngeren Brüder zu bieten vermögen, nicht würdigten. Die deutsche Philologie muß ein einheitliches Ganzes bleiben, wenn sie sich ersprießlich betätigen soll.

Auf den beiden Hauptgebieten dieser weitumfassenden einheitlichen Wissenschaft ist mit sehr verschiedenem Erfolge gearbeitet worden: die germanistische Sprachforschung hat Ausgezeichnetes geleistet, die Literaturforschung ist vor Irrtümern nicht bewahrt geblieben. Ich darf daher über die linguistische Seite der deutschen Philologie mit wenigen Worten hinweggehen: hier gilt es vor allem einen kostbaren Besitz treulich zu wahren. Es ist das große Verdienst der Germanistik gewesen, daß sie früher als die klassische Philologie die enge Verbindung mit der vergleichenden Sprachwissenschaft als eine unerläßliche Forderung angesehen, und daß sie ihren Erkenntnissen auf diese Weise eine Breite und Tiefe gegeben hat, durch die sie die Leistungen auf den Nachbargebieten überragte. Neben der Grammatik hat die Wortforschung und Etymologie Hervorragendes zutage gefördert, und auch die Dialektforschung ist zu ganz neuen Einsichten gelangt. Nur mit dem, was die Kandidaten im künftigen Berufe am meisten gebrauchen: mit der neuhochdeutschen Grammatik ist es nicht immer gut bestellt gewesen. Die Laut- und Formenlehre kann freilich

den Kennern der älteren Sprachperioden keine Schwierigkeiten bereiten, aber mit dem syntaktischen Wissen hapert es oft ganz bedenklich. Den zahllosen Schwankungen des Sprachgebrauchs stehen viele ratlos, viele auch ganz gleichgültig gegenüber, und in den Prüfungen erleben wir, wenn wir auf diese Fragen zu sprechen kommen, oft recht merkwürdige Dinge. Leider sind manche der Bücher, die hier Abhilfe zu schaffen versuchen, nur halbwissenschaftlichen Charakters. Immerhin, meine ich, sollte hier der akademische Unterricht etwas entschiedener einsetzen; die aufzuwendende Mühe wäre nicht bedeutend und der Gewinn für die Schule gewiß nicht gering anzuschlagen.

Ungleich wichtigere und schwierigere Aufgaben haben die Vertreter der Literaturwissenschaft zu lösen. Für sie handelt es sich nicht darum, zu erwägen, ob dieser oder jener Teil ihres Arbeitsfeldes noch etwas fleißiger beackert werden solle als bisher (ob also z. B. die Literatur des XIX. Jahrhunderts in ihrem ganzen Umfange mit berücksichtigt werden solle — was ich entschieden bejahe), nein, für sie handelt es sich noch immer um einen Kampf um die beste Methode. Seien wir ehrlich: wir haben uns berechtigtem Spotte ausgesetzt, als wir die Methoden der klassischen oder der altdeutschen Philologie mit Haut und Haaren auf die neuere Literaturgeschichte zu übertragen unternahmen! Wer Goethe oder Grillparzer und Kleist nach demselben Schema interpretiert wie Otfried oder den 'Heliand', der beweist, daß ihm alles richtige Augenmaß fehlt, und er versündigt sich nicht nur an Goethe, Grillparzer und Kleist, sondern noch mehr an seinen Zuhörern. Und dennoch war uns jener Versuch in mancher Hinsicht auch heilsam: er befreite die neuere Literaturgeschichte aus den Banden des Dilettantismus; er erhob sie zu einer unbestrittenen Wissenschaft. Dessen wollen wir dankbar eingedenk bleiben! Und wenn wir vorwärts schreitend Neues und Besseres zu finden hoffen, so wollen wir nicht vergessen, daß eine tief und sicher begründete Methode das A und O nicht nur der Forschung, sondern auch des akademischen Unterrichtes ist. In besonders hohem Grade ist es Aufgabe der deutschen Literaturwissenschaft nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können zu übermitteln. Der Dozent, der die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft zusammenträgt und sie durch sein eigenes Urteil belebt und erweitert, leistet viel und Wünschenswertes; aber er darf seine Arbeit hiermit nimmermehr für erledigt erachten: er soll vielmehr seinen Hörern die Kraft zu selbständiger Beobachtung und zu selbständigem Urteil wecken; er soll ihnen zeigen, wie man, wenn auch natürlich nicht in alle, so doch in manche der tieferen Geheimnisse poetischer Erzeugnisse eindringen und wie man auf Grund einer vielseitigen Analyse zu einer gewinnbringenden Synthese, zur vergleichenden Betrachtung und zur historischen Erkenntnis vordringen kann. Mit anderen Worten: er soll ihnen nicht nur selber Probleme lösen, sondern er soll ihnen eine Anweisung geben, wie sie, vor neue Probleme gestellt, sich ohne fremde Unterstützung müssen zu helfen wissen. Aber über dem Wissen, das er verbreiten, und über dem Können, zu dem er anleiten soll, erblickt der Vertreter des Deutschen noch eine letzte und höchste Aufgabe: nirgends so deutlich wie in unserem Schrifttum sind die

Kulturwerte und Ideale unserer Nation, ist das Fühlen und Denken, das Hoffen und Sehnen des deutschen Menschen ausgeprägt worden; erachten wir es als Pflicht und Stolz, durch unsere deutsche Kunst uns unserer deutschen Art recht klar und freudig bewußt zu werden, so muß unsere Arbeit auf das ganze Leben zurückwirken und schließlich auf die Pflege jener 'Imponderabilien' Einfluß gewinnen, von denen in entscheidender Stunde die wichtigsten Wendungen in den Geschicken des einzelnen wie der Gesamtheit abhängen.

Doch versuchen wir es, einige Hauptstationen unseres Weges zu kennzeichnen! Wie für alle verwandten Lehrzweige, so ist auch für die deutsche Literaturwissenschaft die sorgfältige und gewissenhafte philologische Interpretation der einzelnen Denkmäler die Grundlage aller echten Forschung. Aber wie so oft auf der Schule, so wird wohl nicht ganz selten auch in den Seminaren der Universitäten in dieser Hinsicht des Guten zuviel getan: man hüte sich, bei dem Selbstverständlichen zu verweilen und die Texte unserer Geisteshelden zu sprachwissenschaftlichen Übungen zu mißbrauchen! Dagegen nutze man einen Vorteil aus, durch den sich die neuere Literaturgeschichte so bedeutsam von der älteren unterscheidet: man entnehme mit sorgsamer Hand aus den reichlich vorhandenen Briefen und sonstigen Bekenntnissen der Dichter und ihrer Zeitgenossen jene wertvollen Hinweise auf die innere Entstehungsgeschichte der Werke, um die uns andere, deren Forschungsobjekt weniger günstige Bedingungen darbietet, beneiden! Und in der Tat: nach dieser Richtung ist man tapfer und erfolgreich vorgegangen; die neuere deutsche Literaturgeschichte hat über Quellen und Vorbilder, über Beziehungen und Abhängigkeiten der Dichter eine ganze Anzahl vortrefflicher Leistungen zu verzeichnen.

Aber wenn wir nun fragen, ob die Sichtung, Ausdeutung und Ergänzung des uns so reichlich zufließenden Materials, ob eine wirklich tiefgreifende und weitschauende Interpretation des Gegebenen allgemein geübt werde, so kann die Antwort nicht so günstig ausfallen. Seit vielen Jahren habe ich die Forderung verfochten, daß wir uns, um nach dieser Richtung besser vorwärts zu kommen, die zahlreichen brauchbaren und wertvollen Ergebnisse der modernen wissenschaftlichen Psychologie zunutze machen sollten. Sie weist uns auf Gesichtspunkte hin, von denen aus wir ganz neue Tatsachen zu sehen lernen. So ist es z. B. schon sehr bemerkenswert, wie verschieden die Sinnesempfindungen bei den einzelnen Dichtern entwickelt sind: bei den einen ist besonders der Gesichtssinn, bei den anderen der Gehörssinn, und wiederum bei anderen (ich denke namentlich an die nervös verfeinerten Großstadtdichter der neuesten Zeit) der Geruchs- und auch wohl der Geschmackssinn besonders lebendig entwickelt. Hat man einmal seine Aufmerksamkeit auf diese Dinge eingestellt, so schreien einem die Tatsachen überall entgegen. Aber bei solchen verhältnismäßig groben Beobachtungen darf man durchaus nicht stehen bleiben. So gibt es innerhalb der Gesichtsempfindungen wieder sehr verschiedene Betätigungsformen: der eine ist etwa für die feinsten Unterschiede der Farbenempfindungen empfänglich, dem anderen fehlt diese Gabe so gut wie ganz, und nur die Abstufungen der Helligkeit gewinnen für sein Bewußtsein Bedeutung; der eine

hat für die Konturen einen scharfen Blick, dem anderen zerfließt leicht alles in unbestimmten Linien. Bei den Dichtern mit stark entwickelten Gehörsempfindungen hebt der eine mit Vorliebe die Geräusche, der andere die harmonischen Klänge hervor. Und so ließe sich eine große Fülle von Gesichtspunkten nennen, die, geschickt angewendet und klug miteinander verbunden, sehr Wesentliches zur Charakteristik eines Dichters darbieten können. Freilich wäre es verkehrt, überall solche Maßstäbe verwerten zu wollen; es gibt Dichter, deren Sinnesempfindungen immer blaß und schattenhaft bleiben. Aber bei ihnen sind dann wohl andere psychische Betätigungsweisen besonders bemerkenswert: etwa die kühnen Übergänge und Sprünge der kombinatorischen Phantasie, die Verbindung des scheinbar Entlegenen; oder die glücklichen Einfälle, die Erfindungen unerwarteter Motive und Wendungen; oder die zielweisenden, das Leben befruchtenden Ideen usw. Kurz, es gibt wohl weniges, was die neue Psychologie über die verschiedenen Formen des Phantasie- und Verstandeslebens ermittelt hat, was, mit Takt und Umsicht verwertet, nicht im Dienste der Literaturwissenschaft fruchtbar gemacht werden könnte. Doch damit wäre immer nur auf eine Seite psychischer Tatsachen hingewiesen: auf die charakteristischen Betätigungen des Vorstellungslebens. Noch weit wichtigere Beobachtungen gewinnen wir durch eine scharfe Analyse der Gefühle und Willensregungen, die wir in poetischen Erzeugnissen niedergelegt finden. Das Selbstgefühl, die Sympathie- und Antipathiegefühle, die Geschlechtsliebe, das soziale und das Nationalgefühl, das Naturgefühl, das religiöse Gefühl — sie alle weisen so unendlich verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten, so unendlich viel Mischungen und Übergänge und Abstufungen auf, daß das ungeübte Auge unfähig sein würde, alles, was zu einer wahrhaft lebendigen Charakterisierung dient, herauszugreifen; das Auge muß geschult werden, es muß sehen lernen, so wie der Maler — sei sein Talent noch so groß — oft erst nach langen Krisen sich sagen darf: jetzt kann ich sehen! — Solche gute Dienste erwarte ich mit Zuversicht von beherzter Berücksichtigung der modernen Psychologie, und der Historiker der einheimischen Literatur muß hier um so eher zugreifen, als er von manchen Arbeiten entlastet ist, die den Vertreter der antiken und den der modernen ausländischen Literatur lange in Anspruch nehmen.

Weniger umstritten ist die Forderung, daß Poetik, Stilistik und Metrik als Hilfsdisziplinen der Literaturwissenschaft anzusehen sind, ja, es wird selbst in unseren Prüfungsordnungen verlangt, daß die Kandidaten sich mit ihnen hinreichend vertraut gemacht haben sollen. Indessen es besteht kein Zweifel darüber, daß auf diesen Gebieten noch sehr viel geleistet werden muß, und daß namentlich die Poetik und Stilistik viel veralteten und unbrauchbaren Kram mit sich führen. Auch hier kann nur die psychologische Methode den sicheren Grund der Forschung bilden. — Die Poetik ist als Hilfsdisziplin der Literaturgeschichte eine angewandte Wissenschaft, und sie sollte in kluger Beschränkung nie der Dienste vergessen, die sie zu verrichten hat. Gleichwohl wird die Poetik nicht darauf verzichten dürfen, die letzten Wurzeln sowohl der Tatsachen, die sie feststellt, als der Forderungen, die sie geltend macht, selbst auf-

zudecken. Und diese letzten Wurzeln sind selbstverständlich nur in psychischen Erscheinungen zu erkennen. Hier erhebt sich nun eine Frage, von deren Beantwortung alles weitere, von deren Beantwortung der ganze Grundriß dieser Wissenschaft abhängt: gibt es einen psychischen Faktor, der als der entscheidende im ästhetischen Akte, d. h. sowohl beim ästhetischen Schaffen wie beim ästhetischen Genießen angesehen werden muß? Ich sage: als der entscheidende! Denn tatsächlich sind in den ungeheuer verwickelten Gebilden eines ästhetischen Eindrucks immer alle Faktoren unseres Seelenlebens, das Vorstellen, das Wollen und das Fühlen vereint anzutreffen. Ich frage also nur: ob wir das Schwergewicht auf eine dieser drei Seiten psychischer Phänomene legen, wenn wir uns ästhetisch verhalten? Und diese Frage erheischt ein unbedingtes Ja! Seit Kant gehört es zu den Grundlagen ästhetischer Erkenntnis, daß in dem Begehren und Wollen kein ästhetisches Verhalten zu erblicken ist. Aber wie steht es mit der Vorstellungsseite unseres Seelenlebens? Viele behaupten, daß in der Anschaulichkeit künstlerischer Gebilde, also in einer bestimmten Eigenschaft der Vorstellungen, das wesentliche Merkmal des Ästhetischen und Poetischen zu erblicken sei. Dem steht jedoch die Tatsache gegenüber, daß es wertvolle ästhetische Gebilde gibt, denen das Merkmal der Anschaulichkeit nur in geringem Maße eigen ist. Nein, auch nicht die Vorstellungen, sondern die Gefühle, die sich mit ihrem Ablauf verbinden und mannigfaltig in sie eingreifen, bilden die eigentliche Grundlage des ästhetischen Aktes, und auf dieser Grundlage (die genauer zu beschreiben mir hier unmöglich ist) müssen die Lehren der Poetik aufgebaut werden. Nun leuchtet es aber ohne weiteres ein, daß man eine Wissenschaft unmöglich von den jeweiligen Gefühlszuständen des einzelnen abhängig machen, ferner: daß keineswegs allen Gefühlen ästhetischer Charakter beigemessen werden kann. Daher ist es notwendig, das Schifflein mit sicherer Hand an der Klippe subjektiver Willkür vorbeizusteuern; es ist mit anderen Worten notwendig, die objektiven Bedingungen festzustellen, unter denen die subjektiven Gefühlswirkungen in zulänglicher Weise in die Erscheinung treten. Und das ist keine allzuschwer zu lösende Aufgabe. Die Bedeutsamkeit, die Neuheit, die Abwechselung und Kontraststeigerung, die Harmonie der Teile, die Abtönung, die konkrete Lebensfülle, die Lebenswahrheit, der national, zeitgemäß und volkstümlich aufgefaßte Gehalt, die Einheitlichkeit und die ethisch gerichtete Weltanschauung lassen sich als solche objektive Bedingungen der subjektiven ästhetischen Wirkungen leicht im einzelnen begründen. Und wenn man genauer zusieht, so werden damit Forderungen aufgestellt, die aller genialen Kritik jederzeit zur Richtschnur gedient haben, wenn auch die Kritiker sie sich nicht in einer abstrakten Formel zum Bewußtsein gebracht haben. Von dieser Grundlage aus lassen sich dann auch unschwer die richtigen Gesichtspunkte erkennen, um den tieferen Inhalt der bekannten ästhetischen Hauptbegriffe des Schönen und Häßlichen, des Erhabenen und Niedrigen, des Tragischen und Komischen, und weiter den des Pathetischen, Satirischen, Elegischen usw. zu erfassen und zu erschließen. Und nach diesen Erwägungen, die der Erforschung der allgemeinen Bedingungen poetischen Lebens dienen, würde eine neue Grund-

legung der Lehre von den Gattungen der Poesie dann meines Erachtens Erfolg versprechen, wenn sie nicht von den höchst verwickelten Erscheinungen vollendeter Kunstwerke ausginge, sondern zuerst die Faktoren und Elemente, die in allen Gattungen in sehr verschiedenen Mischungen auftreten können, analysierte und beschriebe. Diese Elemente sind das erzählende, beschreibende, dramatische, reflektierende und das lyrische Element; und selten wird in den einzelnen Gattungen der Dichtung eines von ihnen ausschließlich hervortreten. — Ich habe es als Aufgabe des literarhistorischen Unterrichtes hingestellt, daß wir unseren Hörern nicht nur ein Wissen übermitteln dürften, sondern daß wir sie zu einem Können anleiten und erziehen müßten: an diese Aufgabe muß ich in diesem Zusammenhange noch einmal mit allem Nachdruck erinnern. Alle die Eigenschaften, die wir auf Grund der eben angedeuteten Anweisungen poetischen Werken ablauschen können, treten tatsächlich in den verschiedensten Mischungen, Stufen und Graden hervor, und eine mechanische Anwendung des theoretisch Erlernten ist ganz unmöglich. Nur die Übung kann dem mit lebendigem Sinn für literarische Fragen Ausgestatteten zeigen, in welcher Weise er durch die Anwendung bald dieses, bald jenes Maßstabes zu wahrhaft gewinnbringenden Ergebnissen gelangen kann.

Als unmittelbare Fortsetzung und Ergänzung der Poetik fasse ich die Stilistik auf: denn ich erblicke ihre Aufgabe nicht etwa, wie das in früheren Jahren geschah, darin, uns zu einem guten Stil anzuleiten, sondern sie soll uns vielmehr die Gesichtspunkte feststellen und begründen, von denen aus die charakteristischen Eigenschaften des Stils gegebener literarischer Erzeugnisse scharf erkannt und sicher beurteilt werden können. Es ist meine Überzeugung, daß unter allen Arbeiten, die wir zu verrichten haben, keine so schwierig, keine aber auch so lohnend ist wie diese. Eine gelungene Stilanalyse erschließt uns die innerste Seele eines Kunstwerkes. Aber die Möglichkeiten der Betrachtung sind hier so zahlreich, und es ist so schwierig, die Richtlinien einzuhalten, daß wir bisher noch kein System der Stilistik gewonnen haben, dem allgemeine Anerkennung zuteil geworden wäre. Mir scheint, daß nur eine dreifache Scheidung logische Ordnung in die verworrene Masse zu bringen verspricht. Man erwäge zuerst, in welcher Weise der betreffende Schriftsteller, dessen Stil untersucht werden soll, in der Wahl der sprachlichen Ausdrucksmittel charakteristische Eigenart betätige. Nicht nur auf die, zum Teil durch räumliche und zeitliche Bedingungen begründeten, unendlich zahlreichen Schwankungen und Wandelungen des Sprachgebrauchs und auf die individuellen Neuerungen wäre hier aufmerksam zu machen, sondern vor allem auch auf die Tatsache, daß ein und derselbe Gedanke durch die verschiedensten Ausdrucksmittel wiedergegeben werden kann, etwa durch ein einziges zusammengesetztes Wort, oder durch ein Hauptwort und Beiwort, oder durch einen Nebensatz, oder durch einen ganzen Satz, und daß diesen Parallelformen ein ganz verschiedener stilistischer Wert zukommt. Man suche, zweitens, durch psychologische Interpretation des Stils die vorausgehende allgemeine psychologische Interpretation des betreffenden Kunstwerkes zu ergänzen und zu bestätigen. Denn auch in zahlreichen

stilistischen Einzelheiten verraten sich die psychischen Dispositionen des Schreibenden in sehr bemerkenswerter Art. Und drittens sind seine ästhetischen Absichten und Anlagen von ausschlaggebender Bedeutung. Er kann den Stoff des Lebens, über den er sich in Worten äußern will, in mannigfaltigster Weise durch den Hinblick auf das ästhetische Ideal abtönen und umbilden, und er kann bei solchem Verfahren eine außerordentlich reiche Skala von Möglichkeiten durchschreiten. Man pflegt einige der wichtigsten Abschnitte dieser Skala wohl durch die Ausdrücke Naturalismus, Realismus, Idealismus zu bezeichnen: aber man möge sich klar darüber sein, daß diese roh verallgemeinernden Wörter selten der verwickelten Mannigfaltigkeit des konkreten Tatbestandes vollkommen gerecht werden.

In diesem Zusammenhange ist weiterhin die Lehre von den sogenannten ästhetischen Apperzeptionsformen abzuhandeln, d. h. die Lehre von jenen eigenartigen Bereicherungen des Ausdrucks, die dadurch zustande kommen, daß der Redende oder Schreibende zu dem, was er eigentlich auszusagen hat, weitere Vorstellungen oder Vorstellungsreihen hinzudenkt, die seinen Worten phantasiemäßigen Schmuck verleihen. Hierhin gehören die Beseelung des Unbeseelten, die Metapher und das Gleichnis, die Antithese, das Symbol und dergleichen, kurz alles das, was in älteren Darstellungen sehr verworren, unsystematisch und vermengt mit vielen heterogenen Bestandteilen unter dem Namen Tropen und Figuren verstanden wurde.

Sind mit diesen Andeutungen die Aufgaben der Stilistik noch keineswegs erschöpft, sondern nur in Hauptpunkten bezeichnet, so darf ich über die Lehre vom Versbau noch kürzer hinweggehen. Denn hier können wir wieder auf sichrerem Boden Platz greifen. Die metrischen Forschungen der letzten Jahrzehnte sind ebenso bedeutend wie anregend gewesen. Wir haben die schematische Betrachtung früherer Zeiten längst überwunden, wir haben gelernt, die Schallmassen der gebundenen Rede höchst mannigfaltig nach der Abfolge ihrer mehrfach abgestuften Stärkegrade und ihrer Tonintervalle eingehend zu beschreiben. Es gehört zur weitverbreiteten Einsicht und Übung, monopodischen, dipodischen und tripodischen Bau von Vers zu Vers zu unterscheiden, und die unendlich schwierige Lehre von der Melodie der gesprochenen Sprache hat neben sehr fragwürdigen doch auch eine Reihe gesicherter Ergebnisse gezeitigt. Allein auch hier läßt die psychologische Ausdeutung der Tatsachen oft noch viel zu wünschen übrig.

Auf all ihren Gebieten — handle es sich um psychologische, ästhetische, stilistische oder metrische Fragen usw. — kann die Literaturwissenschaft aber nur dann erfolgreich ihres Amtes walten, wenn sie sich auf Grund der vergleichenden Methode ununterbrochen der historischen Betrachtung befleißigt. Hier möchte ich, mehr in Parenthese, noch einen oft anzutreffenden Irrtum berühren: man bezeichnet als vergleichende Literaturgeschichte mit Vorliebe diejenige, die sich nicht an die Grenzen der Nationalliteratur bindet, sondern vielmehr mehrere Gebiete vereint und die Beziehungen, die von dem einen zu dem andern hinüberführen, genauer aufzudecken sucht. Der Ausdruck 'vergleichende

Literaturgeschichte' erweckt dann oft den Eindruck, als ob hier eine ganz neue Methode angewendet werde, von der die Geschichte der einzelnen National-Literaturen noch nichts wisse. Das wäre aber ein großer Irrtum. Wenn wir überhaupt wissenschaftlich arbeiten, so bedienen wir uns der vergleichenden Methode auf Schritt und Tritt, auch dann, wenn wir die Grenzen unseres nationalen Schrifttums nicht überschreiten. Alles hängt mit allem zusammen; nichts sollte vereinzelt untersucht und aus seinen vielseitigen Beziehungen herausgelöst werden. Aber wir können und dürfen auch keineswegs der Ausblicke auf die Geschichte der fremden Literaturen entraten. Der Historiker der deutschen Literatur des Mittelalters kann ohne Kenntnis der französischen und provenzalischen Literatur nicht ersprießlich wirken; der Historiker der neueren deutschen Literatur muß sich auf dem Gebiete der italienischen, französischen, englischen, ganz insbesondere aber auch auf dem der lateinischen und griechischen Literatur einigermaßen zurechtzufinden wissen, denn unsere deutschen Dichter haben manche köstliche Blume aus fremdem Garten in den ihrigen verpflanzt. So haben also die Historiker der National-Literatur die stets zu übende vergleichende Tätigkeit keineswegs auf das deutsche Schrifttum beschränkt; aber dieses deutsche Schrifttum wurde doch immer als ihr eigentliches Arbeitsgebiet betrachtet, zu dem sie von kurzen Ausflügen in die Fremde immer wieder zurückkehrten, während die sogenannte vergleichende Literaturgeschichte wie der ewige Jude unstet von Land zu Land eilt und in Wahrheit nicht als vergleichende, sondern als internationale Literaturgeschichte zu bezeichnen wäre.

Die historische Betrachtung ist unserer Wissenschaft schon durch ihren Namen vorgeschrieben. Gewiß spielt diese Betrachtungsweise eine andere Rolle, wenn es sich um die Interpretation eines einzelnen Werkes, als wenn es sich um die Biographie eines Dichters oder gar um die Darstellung großer literarischer Epochen handelt — Aufgaben, deren jede ihre besondere methodische Erörterung erheischte. Sicher aber ist es, daß sich unsere Wissenschaft unter allen Umständen um so höher erhebt, je besser sie historisch begründet ist und je mannigfaltiger sie auch die tieferen Beziehungen zur Kulturgeschichte und anderen benachbarten historischen Disziplinen erkennen läßt.

Wenn wir derart unsere Bemühungen um die Erkenntnis des deutschen Schrifttums nach allen Richtungen lebendig zu erhöhen versuchen, so werden wir nicht nur unser Wissen mehren und unser Können schulen und ausbilden, sondern wir werden auch eine tiefe Wirkung auf die Entwicklung unseres innersten persönlichen Lebens erfahren. Wir werden in allem geschichtlichen Wandel die hohen und lebenweckenden Ideale des deutschen Gemütes herausfinden und begreifen, und wir werden einem Geschlechte, das in Gefahr ist, sich durch charakterloses undeutsches Ästhetentum verwirren zu lassen, diese Ideale immer wieder als treue Mahner ans Herz legen, wohl wissend, daß wir keine höhere Forderung kennen, als die ausgesprochen ist in dem Worte des Großen Kurfürsten: Gedenke, daß du ein Deutscher bist!

LEHRER UND GELEHRTER

Eine für jede Schulreform besonders in der Gegenwart nötige Unterscheidung

Von Kurt Geissler

Woher nimmt der Lehrer die Kenntnis seiner Wissenschaften und seinen Lehrstoff? Die beliebte Antwort: 'Von der Universität' ist nicht völlig richtig. Jeder, der die Universität bezieht, hat eine gründliche Vorbildung nötig, welche ihm die Schule gewährt. Es ist natürlich nicht richtig, daß diese Vorbildung während des Universitätsstudiums und später verschwände und völlig durch das neue Wissen ersetzt würde. Wir wissen sehr gut, daß ein schlecht auf der Schule vorbereiteter Student fast immer schlecht studiert, wenig versteht und sein ganzes Leben hindurch, auch wenn er später Lehrer ist, unter seiner schlechten Schulvorbildung leidet. Dem Studenten ist seine Schulvorbildung fortwährend eine Stütze, wenn nicht für den Inhalt, so doch gewiß für seine Art der Auffassung. Für den Lehrer ist die Art, wie er früher selbst auf der Schule gelernt hat, sehr wichtig. Mancher Lehrer unterrichtet unwillkürlich wieder ähnlich so, wie er es selbst auf der Schule erfahren hat. Mancher tüchtige Lehrer bemüht sich gerade in einzelnen Dingen, vielleicht auch in der Methode, anders zu unterrichten, als er es selbst früher erfahren hat. Dies geschieht dann, wenn er mit seiner eigenen Schülerzeit unzufrieden war, oder wenn er auf der Universität neue Ideen über die Wissenschaft und über den Unterricht empfing, namentlich aber, wenn er durch eigene Erfahrung als Lehrer nach Besserung sucht. Die Vorlesung der Professoren ist ihm nicht die einzige Quelle für seine höhere Kenntnis der Wissenschaft, manche tüchtigen Geister unterrichten sich mehr durch Bücher als durch die Vorlesung, verschmähen das Nachschreiben, hören lieber zu, falls der Professor überhaupt gut spricht, oder schwänzen gar das Kolleg, falls langweilig gesprochen wird. Manche Lehrer — und das sind nicht immer die besten — beschränken sich hinsichtlich ihres Wissens auf das, was sie auf der Universität gelernt haben. Gründlichere aber studieren weiter, sie sind kritisch gewesen schon als Schüler und als Studenten, sie suchen selbst nach Gedanken, und wenn es nicht ganz neue sein sollten, so doch nach methodischen Gedanken für den Unterricht; sie suchen das Neue, was nach ihrer Studienzeit — z. B. in den Naturwissenschaften — gefunden wird, als Lehrer gründlich kennen zu lernen und beim Unterrichte zu verwerten. Manche fleißigen Studenten, die vorher Musterschüler waren, hören mit dem Neulernen auf, wenn sie in Amt und Würden kommen, sie haben mehr des äußeren Zwanges und eines äußeren Ehrgeizes halber ihre Sache so fleißig betrieben, sie wollten stets gute Examina

machen und haben das nachher nicht mehr nötig. Im Gegensatze dazu gibt es Schüler, die nicht immer verstehen, nicht zu den Mustern gehören, nur in einzelnen Fächern oder gar nur in einzelnen Fragen sich auszeichnen, die auch als Studenten, befremdet durch manche der vorgetragenen Lehren, nicht rechtzeitig über einen Examensschatz verfügen. Diese machen nicht die besten Examina und werden künftig doch bisweilen die besten und gründlichsten Geister, entweder als Gelehrte oder auch als Lehrer. Auch bei ihnen kann man nicht sagen, sie hätten den Inhalt ihres Wissens von der Universität allein geholt.

Auf der Versammlung der Deutschen Naturforscher und Ärzte zu Köln hat bei der Diskussion über die Dresdener Vorschläge der sogenannten Unterrichtskommission Gymnasialdirektor Karl Schwering (Köln)[1]) bemerkt, ob es denn wirklich wahr sei, daß nur ein hervorragend gebildeter Mathematiker einen wirklich guten Unterricht in Mathematik erteilen könnte. Es sei doch möglich, später dazu zu lernen, sich in einem besonderen Fache vorzüglich auszubilden und dann vorzüglichen Unterricht zu erteilen. Er habe das selbst erfahren. Er stellt sich ziemlich auf entgegengesetzten Standpunkt wie die Kommission in bezug auf die Vorbildung der Kandidaten; er könne mit einseitigen Fachlehrern wenig anfangen. Ich möchte dem insofern beistimmen, als ein Lehrer, der später das Interesse hat sich gut auszubilden, oft überhaupt wissenschaftlich und didaktisch wertvoller ist als der auf ein gutes Examen und gutes Zeugnis stolz zurückblickende.

Woher nimmt der Gelehrte die Kenntnis seiner Wissenschaft? Auch hier wird man gern antworten: von seinem Universitätsstudium. Es ist richtig, daß ein großer Teil der Universitätsgelehrten die Universitätskarriere eingeschlagen haben. Aber auch wenn sie auf diesem bekannten Wege zur Universitätsprofessur gelangt sind, so muß man doch bedenken, daß auch sie, meist begabte Schüler und später Studenten, ihre grundlegende Bildung auf der Schule erhalten haben. Sie würden heutzutage ohne das selten auf der Universität so studieren können, daß sie hernach Privatdozent und dann Professor werden könnten. Es ist heute nur eine seltene Ausnahme, daß jemand aufwächst und gut lernt, ohne eine höhere Schule durchzumachen. Ich will keineswegs sagen, daß man ohne Durchmachen einer solchen nicht sehr tüchtig ausgebildet werden könnte. Im Gegenteile entwickeln sich begabte Kinder, falls sie das Glück haben, sehr guten Privatunterricht zu erhalten, meist viel rascher und gründlicher als beim Schulunterrichte. Letzterer kann eben nicht auf die Eigentümlichkeiten jedes einzelnen Rücksicht nehmen, muß den Begabteren oft zur Verlangsamung zwingen, den Strebsamen oft veranlassen, das zu treiben, was ihm wenig liegt. Schwache Lehrer unter tüchtigen, langweilige unter interessanten können manchem den Fortschritt verleiden. Aber es kennt ja jeder Lehrer die Nachteile wie die Vorteile des Massenunterrichtes. Es ist heute ziemlich selten, daß ein tüchtiger selbständiger Gelehrter nicht

[1]) Zeitschr. f. math. u. nat. Unterricht, Heft 4/5, Juni 1909, S. 211.

Hochschullehrer ist. Gleichwohl kommt es vor; und ferner ist es Tatsache, daß eine große Anzahl von Gelehrten an den Hochschulen lange nicht die Erwartungen erfüllen, die man zuerst hegen möchte, wenn sie Privatdozenten sind, daß unter den Hochschullehrern auch nur eine Anzahl wirklich hervorragende Bereicherer der Wissenschaften sind und einen Namen über ihren Lehrkreis hinaus und noch nach ihrem Tode haben. Es ist begreiflich, daß viele jüngere, auf späteren Hochschullehrstuhl rechnende Gelehrte sich gewissen Lehren anschmiegen, die gerade von den ausschlaggebenden Vertretern der Wissenschaft und der Fakultät bevorzugt werden. Sie haben dann mehr Aussicht bald einzurücken. Manche von ihnen haben neue, den herrschenden zuwiderlaufende Ideen, bringen dieselben aber erst vor, wenn sie in ihren Lehrstuhl eingerückt sind. Manche bleiben auch ihr ganzes Leben lang nur Verbreiter und Ausarbeiter von bereits bestehenden Ansichten oder begnügen sich nur mit den Pflichten der Vorlesung und der übrigen akademischen Lehrtätigkeit. Jedenfalls haben sie fast alle ihre Kenntnis nicht bloß durch ihre in der Studentenzeit gehörten Vorlesungen, nicht allein durch ihre Tätigkeit als Assistenten, sondern auch durch das Studium der modernen oder älteren Bücher nach eigener Wahl und durch ihre Versuche, selbst etwas zu leisten.

Es ist für die Beurteilung des Verhältnisses von Schule und Hochschule wichtig zu überlegen, was der Gelehrte als Gelehrter ist. Die Erfahrung lehrt ebenso wie die Überlegung, wie nötig es sei, sich als Gelehrter nicht bloß einem einzelnen Fache, sondern einzelnen Lehren intensiv zuzuwenden. Niemand wird es an sich tadeln, jeder wird es begreifen, daß ein eigentlicher Gelehrter, der Neues erforschen will, sich in Spezialfragen vertieft. Mancher tut dies jahrelang und hat oft kaum Sinn für etwas anderes, mancher das ganze Leben lang. Daß hiermit Einseitigkeit verbunden ist, braucht nicht erst erklärt zu werden. Leistungen auf einem gewissen beschränkten Gebiete verlangen zwar eine tüchtige Denkfähigkeit, ein tüchtiges Vorstudium auf diesem und den zunächst verwandten Gebieten, sie verlangen aber nicht durchaus ein weiteres Schauen, eine Vertiefung auf anderen Gebieten. Dazu fehlt vielen geradezu die Zeit, auch die Fähigkeit und die Lust. Es ist zwar für jeden Gelehrten, der nachher aus seinen Errungenschaften heraus weitere Schlüsse ziehen möchte, wichtig, eine allgemeinere Kenntnis, ein womöglich philosophisches Verständnis zu haben. Aber es ist ja nicht nötig, daß der Erforscher selbst schon die weiteren Konsequenzen zieht; das überläßt er oft anderen. Man sieht tatsächlich, daß manche auf ihrem Spezialgebiete sehr tüchtigen Forscher beim Versuche entgleisen, allgemein zu urteilen, z. B. große Philosophen zu sein, wenn sie bis dahin bedeutende Zoologen waren. Ihr Denken ist trotz vielleicht bedeutender Schärfe einseitig geworden; sie sollten es anderen überlassen, die Resultate zu prüfen in bezug auf Verallgemeinerung. Nur höchst selten gibt es unter den Fachgelehrten so allgemeine Geister, daß sie beim Hinausgehen über ihr Fach noch als Autoritäten gelten könnten; das wird immer seltener, je ausgebreiteter das Wissen auf dem Einzelgebiete wird. Nun ist aber der Gelehrte eine für den Schulmann sehr wichtige Persönlichkeit, wenigstens der

Hochschullehrer. Denn so, wie es jetzt steht, hat er großen Einfluß auf die Ausbildung, Prüfung und damit auch auf die äußere Laufbahn des höheren Lehrers. Er hat sogar nicht selten Einfluß dadurch, daß seine Stimme im Ministerium besonders beachtet wird. Es ist darum die Frage wichtig: welches ist die Bedeutung des Gelehrten als Lehrers? Der Hochschullehrer übernimmt die jungen Geister, wie sie an den höheren Schulen vorgebildet sind. Er übernimmt sie nach dem Abgangsexamen, gewöhnlich so, daß die jungen Leute die langersehnte Freiheit zu genießen hoffen. Ich meine dies nicht etwa bloß in bezug auf Freiheit im Kneipen, im freien Leben, hinsichtlich der sexuellen Erfahrungen usw. — denn darin haben die jungen Studenten auch bei den neuesten Reformversuchen meist noch ihre traditionell geheiligte akademische Freiheit. Der junge Student hofft auch auf Freiheit hinsichtlich seiner weiteren geistigen Ausbildung, seines Denkens, der Wahl seiner Arbeit, seiner geistigen Richtung. Hierin werden neuerdings starke Versuche seitens der Universitätslehrer unternommen zur Beschränkung. Im medizinischen Studium herrscht schon jetzt eine ziemlich schulmäßige Disziplin. Die jungen Leute werden oft aufgerufen nach Listen, müssen antworten, erhalten Fehlnoten, werden oft genug gehörig angeschnauzt — um mich eines schülerhaften Ausdruckes zu bedienen —, sie müssen unter persönlicher Aufsicht von Professoren und Assistenten praktisch arbeiten usw. Das läßt sich bei der Ausbildung zum Arzte nicht vermeiden, wenn es auch einen großen Unterschied geben kann in der Art und Weise des Hochschullehrers. Derselbe kann den Ton eines strengen Schullehrers leicht auf die Universität übertragen, er kann das auch lassen. Es ist ihm leicht, die Arbeit des Studenten in gewisser Weise vorzuschreiben. Manche üben auch Einfluß aus direkt durch die Examina, indem sie in diesen nach bestimmten Methoden fragen, die in den Vorlesungen besonders vorgekommen sind. Das spricht sich unter den Studenten aus und veranlaßt sie zum Studium gewisser Bücher, zum Besuche gewisser Vorlesungen. Es ist begreiflich, daß auf diesem Wege auch bestimmte Ansichten auf die Studenten übertragen werden, die nicht absolut richtig sind, sondern z. T. noch nicht allseitig bestätigt, z. T. auch Einzelmeinung sind. Ferner hat der Hochschullehrer es in der Hand, wie weit er die allgemeine Bildung der Studenten begünstigen will und wie weit nicht. Ihm liegt natürlich besonders an Kenntnissen in dem bestimmten Fache, oft auch besonders an Kenntnissen auf demjenigen Gebiete seiner Wissenschaft, welches er gerade pflegt und an seiner Hochschule vertritt. Er verlangt naturgemäß darin viel Kenntnisse und bewirkt, daß die Studenten sich damit sehr viel beschäftigen und nicht mehr viel Zeit haben zu anderem, am wenigsten zu ihrer allgemeinen, z. B. psychologischen oder sonst philosophischen Bildung (die auch den Medizinern höchst nützlich sein würde). Was ihnen an allgemeiner Bildung nützlich sein soll, das wird der Hochschullehrer gern selbst gelegentlich in seine Vorlesungen einflechten. In der Tat sieht man bei den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaft, daß bei den von Hochschullehrern ausgehenden Reformvorschlägen gewünscht wird: vermehrte Seminararbeit, Vor-

schreiben der Studienpläne, Zeugnisse über die erstsemestrige Tätigkeit, die direkt von Hochschullehrern und deren (zu vermehrenden) Assistenten geleitet wird, überhaupt ein Unterricht, welcher dem Schulunterrichte ähnlich ist. Dabei müssen wir wohl überlegen, ob hierbei auch der Hochschullehrer dieselbe Stellung einnimmt wie der Lehrer in der Schule, ob er in pädagogischer Beziehung entsprechend vorgebildet ist. Der Student ist zwar kein Kind mehr, aber diese Richtung des Hochschulunterrichtes ist keineswegs von der Pädagogik in weiterem Sinne losgelöst, kann und wird pädagogisch und zwar entweder gut oder auch schlecht wirken. Einseitigkeit muß auch Einseitigkeit erzeugen, je mehr die geistige Tätigkeit des Studenten sich nach den Vorschriften richten muß und nach den einzelnen beaufsichtigenden Fachlehrern. Vielseitigkeit und allgemeine Bildung bewirkt auch hier einen weiteren Blick. Das ist ganz besonders wichtig, wenn auf der Hochschule künftige Lehrer ihre wissenschaftliche oder gar pädagogische Ausbildung erhalten. Bei aller Hochachtung vor dem Forscher als Forscher ist hier Kritik durchaus angebracht: Kritiklosigkeit und einfache Hingabe an das dort Gewünschte muß zu Übeln führen. Unsere Hochschullehrer sind nur zum kleinen Teile aus Lehrerkreisen hervorgegangen, zum größten aus den Kreisen der Fachassistenten und Privatdozenten.

Wenden wir uns zu dem Berufslehrer an höheren Schulen, so haben wir zu berücksichtigen, daß eine Anzahl derselben Bedeutung besitzt auch als Gelehrte. Es sind nicht nur diejenigen, welche später an Hochschulen kommen, sondern auch nicht wenige, welche ihr Leben lang an den Mittelschulen bleiben oder Privatgelehrte werden. Es mag hier und da vorkommen, daß ein als Spezialgelehrter tüchtiger Lehrer sich so sehr auf sein wissenschaftliches Fach wirft, daß sein Lehrberuf darunter leidet. Immer aber wird mit Recht gewünscht, daß jeder wissenschaftliche Lehrer auch irgend welche speziellen wissenschaftlichen Interessen hat. Es ist dies möglich auch ohne pädagogische Einseitigkeit und nützt insofern, als es Zurückfallen in Unwissenschaftlichkeit, Stillstehen und Verständnislosigkeit für die Fortschritte hindert. Da der Lehrer schon durch sein Amt genötigt ist, sich um Unterricht und Jugend zu kümmern, so wird es ihm nicht sehr schwer fallen, die Berufstätigkeit als wichtigsten Teil seines praktischen Schaffens anzusehen. Freilich ist dazu nötig, daß er ausgebildet wurde zu weitem pädagogischen Blicke, nicht etwa bloß immer in Hinsicht seiner speziellen Fächer; er muß schon bei der Ausbildung das Gefühl mitbekommen, als Lehrer nicht allein Speziallehrer oder Spezialforscher sein zu dürfen, sondern als sein höchstes Ziel die allgemeine geistige und moralische Bildung, die Arbeit im Zusammenhange mit den Kollegen anzusehen. Es sollten darum auch die Konferenzen, Lehrerbesprechungen und Beratungen, die Fortbildungskurse vor allem dem Zusammenhange des Unterrichtes gewidmet sein[1]), mehr, als es bis heute geschieht. Und zwar ist dies nötig für die,

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: Die Bedeutung der Philosophie für den Zusammenhang des höheren Unterrichts; Neue Jahrbücher für Pädagogik 1908, Bd. XXII Heft 2. 3. 4. Und: Gegen die Isolierung des einzelnen Lehrfaches, am Beispiele der Mathematik; Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen. Jahrg. XX, 1909, Heft 3. 4 u. a.

welche sich nicht selbstforschend nebenbei der Wissenschaft ergeben, für letztere aber auch. Hat man auch immerfort mit der Jugend zu tun, so geschieht dies doch seitens des Fachlehrers im engen Zusammenhange mit dem Fachinhalte, und dies verführt gar leicht zu einseitigem Urteile über die Wichtigkeit seines Stoffes und zu dementsprechendem Benehmen beim Unterrichte. Leider kommt es nur zu oft vor, daß öffentlich oder insgeheim die eine Richtung, z. B. die mathematisch-naturwissenschaftliche auf die philologische schilt oder umgekehrt. Und wenn sich auch die Gegnerschaft nicht als solche im Verkehre zeigt, so wirkt sie doch tatsächlich bei den Reformbestrebungen und im Umgange mit den Schülern fortwährend. Es ist nicht nötig, daß ein Lehrer, der hierzu geneigt ist, ein tüchtiger Forscher auf seinem Gebiete wäre, das tun auch oft solche Lehrer, die nie etwas Neues, Eigenes auf dem Gebiet ihrer Wissenschaft leisten (vielleicht abgesehen von Schuldarstellungen). Der Lehrer kann seine Eigenschaft als Lehrer sehr wohl trennen von seiner Eigenschaft als Gelehrter; aber er tut es nicht immer. Der Lehrer kann bei seinem Bestreben, die Schule immerfort zu bessern, mit Berücksichtigung aller Fächer vorgehen, aber auch einseitig mit energischer Berücksichtigung seines speziellen Faches und im Kampfe um Stundenzahl mit den übrigen Fächern. Man könnte wohl meinen, es würden sich bei einem allgemeinen Reformkampfe die Bestrebungen der verschiedenen Richtungen schließlich ausgleichen. Es wird aber erstens durch Einseitigkeit der Kampf heftiger als nötig wäre. Zweitens aber leidet der Zusammenhang des ganzen Schulunterrichtes unter dem einseitigen Kampfe, indem die einseitigen Ansichten sich verschärfen und die Folgen sich in den Unterricht hinein erstrecken. In der Tat ist die Hauptkrankheit unseres heutigen Schulunterrichtes das Auseinanderklaffen der verschiedenen Fächer. Jeder Schüler merkt das wohl, zuerst ohne Bewußtsein nur dadurch, daß ihm die Stunden so völlig verschieden vorkommen und ihm geradezu Widerspruch zu liegen scheint z. B. zwischen dem Religionsunterrichte und dem naturwissenschaftlichen; später aber auch mit deutlichem Gefühl und Bewußtsein, derart, daß er teilnimmt an dem Kampfe und manche Fächer mit Vorliebe, viele aber mit Abneigung und Haß betrachtet.

Der Lehrer als Lehrer, nicht als Gelehrter, sollte an dem Fortschritte des Schulwesens an seinem Teile arbeiten. Mag er ein gutes Stück von einem Spezialgelehrten sein, mag er seine speziellen Wissenschaften auf der Universität gründlich kennen gelernt haben — er muß bei der Schulreform vor allem Rücksicht darauf nehmen, daß die Jugend einheitlich gebildet werden soll, er muß durchdrungen sein von dem Bewußtsein, daß er hierbei als Lehrer mitzusprechen hat, als Fachgelehrter aber nur so weit, wie es sich mit seinem allgemeinen pädagogischen und didaktischen Ziele verträgt. Wir werden uns überlegen müssen, ob unsere Lehrer im allgemeinen dieses Bewußtsein und dieses Bestreben haben, und was man dazu tun müsse, damit sie in Zukunft und dauernd dies erkennen und danach handeln. Die Aufgabe der Lehrerausbildung ist also nicht bloß, ihnen wissenschaftliche Kenntnisse beizubringen, ihnen die Pädagogik und Unterrichtsmethodik im all-

gemeinen und in ihrem Fache zu lehren, sondern auch ihnen jenes Bewußtsein zu geben, unverwischbar für die Zukunft, für ihren praktischen Beruf. Ja nicht aber ist die Lehrerausbildung so zu gestalten, daß schon die jungen Lehrer von diesem Ziele sich abneigen zugunsten ihrer Fachwissenschaft und zugunsten ihres Schullehrfaches und der Stellung desselben. Tun das die Studenten, Kandidaten und jungen Lehrer, wie viel mehr werden sie es tun, wenn sie hineingeraten in den stillen oder offenen Streit der Fächer während der Ausübung ihres Berufes! Es ist gar zu natürlich, daß jeder für sein Fach recht viel Ansehen und recht große Stundenzahl erreichen möchte. Jeder arbeitet in diesen Fächern, er hört von den übrigen nur gelegentlich durch die Kollegen, und leider meist zu wenig bei den Konferenzen. Ein friedfertiges Kollegium vermeidet die so leicht entstehenden Streitigkeiten; es wäre besser, wenn die meisten es verständen zwar zu disputieren, aber davon alles Persönliche fernzuhalten. Endlich hört der einzelne von den allgemeinen Bildungszielen noch durch Zeitschriften, aber in diesen wird — soweit es Fachzeitschriften sind — meist der Vorteil des einzelnen Faches zu sehr wahrgenommen. Über alledem sollte das pädagogische und didaktische Ziel stehen.

Wenn nun also, wie heute besonders lebhaft, an Reformen gearbeitet wird, so wird man die Einseitigkeit nur vermeiden dadurch, daß jeder einzelne das allgemeine Bildungsziel höher stellt als die Ausbreitung seines Faches. Wer also soll an der Reform arbeiten und Einfluß auf sie gewinnen? Der Gelehrte soll einen Einfluß ausüben können, aber nur soweit, wie es seine Stellung rechtfertigt. Er darf weder die Einseitigkeit seines Faches noch die besonderen Interessen seiner Gelehrtenstellung in den Vordergrund schieben. Die Gefahr, dies zu tun, bewußt oder unbewußt, ist natürlich sehr groß. Denn der Gelehrte weiß wohl, wie sehr der Vorteil seiner Wissenschaft wie der damit verbundenen Stellung von dem Ansehen abhängt, den beide sich beim Publikum, besonders durch die Schule bei den Eltern erworben haben. Sehr nahe liegt auch der Versuch, die speziellen eigenen Ansichten auf diesem allgemeinen Wege der Schule zur Befestigung zu bringen und dadurch einen langanhaltenden Sieg über die gegnerischen wissenschaftlichen Ansichten zu erringen. Denn was einmal in die Schulen eingeführt ist, das erscheint als wissenschaftlich gesichert; und es hält recht schwer, die dadurch sanktionierten Ansichten, wenn sie falsch sind, wieder aus der allgemeinen Bildung und der Meinung der großen Mehrheit verschwinden zu lassen. Andererseits aber ist es ein sehr gewagtes Spiel, Privatansichten, auch wenn sie sehr richtig erscheinen, zu früh in die Schulen zu bringen. Man darf wohl darüber klagen, daß die Schule in wissenschaftlicher Beziehung ein wenig hinter der Wissenschaft herhinke, man muß aber wohl berücksichtigen, wie oft schon neue wissenschaftliche Ansichten entstanden, gefeiert und — wieder verschwunden sind! Darum liegt eine Weisheit darin, neue besondere Ansichten nicht früh in die Lehrpläne aufzunehmen. Wissenschaftliche Richtungen arbeiten gern daran, dies doch möglichst rasch zu erreichen. Man hat das Recht und die Pflicht, dann zu untersuchen, ob nicht der persönliche (wissenschaftliche) Vorteil bei

solchen Agitationen mitspielt. Es gibt große Talente auch unter den Gelehrten, die es verstehen, ohne selbst besonders Hervorragendes zu leisten, ihre Meinungen auszubreiten, persönliche Freunde zu gewinnen, junge Anhänger zu Stellungen kommen zu lassen, auch Reisen zu unternehmen mit Vorträgen und Verabredungen, geschickt Schlagwörter in die Diskussionen zu werfen, welche gern nachgesprochen werden usw. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß in der Öffentlichkeit diejenigen Einfluß gewinnen, welche oft sprechen und viel von sich reden machen. In Abgeordnetenhäusern, im Reichstage und auf anderen Versammlungen wird schließlich doch auf Parteien Rücksicht genommen, die man erst nicht beachten wollte. Die Anhängerschaft nimmt zu; viele, die sonst wenig Aufmerksamkeit dafür besitzen und wenig Verständnis, stimmen zu, wenn sie oft dieselben Redensarten gehört haben und durch persönliche Vorteile irgendwelcher Art gewonnen werden. Auch die Regierungen beachten schließlich solche Stimmen, die oft laut werden. Schlimm ist es, wenn die Führer solcher Parteien die wahren Interessen der Allgemeinheit nicht ordentlich verstehen oder verstehen wollen. Die weniger hervorragenden oder von Natur stilleren Geister schweigen entweder oder fangen an, das oft Gehörte für wenigstens teilweise gut zu halten. Wer es gut und aufrichtig mit dem Interesse einer Sache meint, z. B. — um wieder auf unser Thema zurückzukommen — mit der Forderung der Bildungswege, der muß solche Verhältnisse durchschauen Der Lehrer sollte Angelegenheiten, die vor allem Schulangelegenheiten sind, kräftig selbst in die Hand nehmen und nicht zu sehr den Autoritäten nachgehen, welche er aus anderen Gründen bewundert. Es muß streng gesondert werden. Die reine Wissenschaft und ihre Vertreter dürfen Einfluß ausüben, soweit die reine Wissenschaft in Betracht kommt, und zwar die unzweifelhaft verbürgte neuere Errungenschaft. So wenig aber der Lehrer, welcher nicht selbst hervorragender Forscher ist, den Forschern an den Hochschulen seine Meinung über die reine Wissenschaft aufdrängen wird, so wenig dürfte er auch auf seinem eigenen Gebiete, in der Darstellung für den Unterricht und in der Auswahl und Prüfung hierfür, den fremden Vorschlägen unkritisch folgen. Er muß sowohl den Inhalt der Vorschläge kritisieren wie auch die natürlichen Absichten, welche die Vorschläge veranlaßt haben oder wenigstens damit verbunden sind. Jedem das Seine! Jedem auch Autorität und Selbständigkeit auf seinem Gebiete! Das Gebiet des Unterrichtes der Jugend ist ein so wichtiges, daß hier ganz besonders die Fachleute sich bestreben sollten selbständig zu sein. Haben sie auch den Inhalt ihres Wissens zum Teile auf der Hochschule kennen gelernt, so ist doch die Belehrung und Erziehung der Jugend ihr eigenes Feld, auf dem sie Erfahrung selbst sammeln und auf dem sie selbst am besten urteilen können.

Die vorstehenden allgemeinen Betrachtungen gelten für jede Wissenschaft und jede Schulreform. Was davon für eine besondere Reform paßt, muß jeder Beobachter und Beteiligte selbst herausfühlen und herauslesen. Der alte Streit zwischen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite und der sprachlich-historischen hört auch heute noch nicht auf. Es wäre zu wünschen, daß über

ihm die gemeinsamen Interessen des Bildungszieles wirklich ständen und nicht, wie jetzt noch so häufig, nur in hübschen Worten gelobt würden, um sogleich bei den praktischen Vorschlägen wieder zu verschwinden. Besondere Aufmerksamkeit haben erregt und erregen noch die Bestrebungen der 'Unterrichtskommission der Naturforscher und Ärzte'. Daraus sind nach sehr lebhafter Tätigkeit in Versammlungen, Zeitschriften und Büchern allerlei weitere Kommissionen und Ausschüsse hervorgegangen, eine internationale Unterrichtskommission für mathematischen Unterricht usw. Diese Bewegung ist international geworden und wird mit großem Eifer seitens der Beteiligten fortgesetzt. Darum verdient sie auch eine besondere wiederholte Betrachtung. Nur darf diese keinesfalls unkritisch sein.

Die Kommission ist gebildet worden von einer Anzahl Gelehrter im Rahmen der Versammlungen der Naturforscher und Ärzte. Erst nachträglich sind (seit der Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes in Jena) Schulmänner zugezogen worden. Es war mit Recht gerügt worden, daß die Meinungen der Schulmänner nicht genügend berücksichtigt worden seien. Durch die Hinzuziehung einiger Schulmänner sind eigentliche, wichtige Änderungen in den ausgesprochenen Grundsätzen und Absichten nicht bewirkt worden, wenn auch seitdem viel auf Schulmännerversammlungen darüber gesprochen und viel geschrieben worden ist. Die dagegen erhobenen Einwendungen sind unter einer großen Menge der Zustimmungen zu sehr verschwunden. Die Zustimmungen gehen aus von Stimmen, die man immer wieder hört. Es wird zwar oft genug gesagt, die Vorschläge seien nicht bloß ein Produkt von Universitätslehrern und es sei nicht etwa ein einzelner Universitätslehrer, der sie erfunden habe. Letzteres ist freilich richtig. Es wird aber auch gesagt, es sei nicht bloß ein einzelner, der z. B. die Meraner Vorschläge verfaßt habe, sondern F. Klein nur einer der Väter, und viele seien an der Ausarbeitung beteiligt. Es kommt dabei natürlich auch darauf an, ob die Ausarbeitung kritisch ist oder nicht. Emile Borel, Professor an der Sorbonne in Paris, ist, wie die meisten der an dieser Reform beteiligten Universitätslehrer der Mathematik, Anhänger der G. Cantorschen wissenschaftlichen Richtung (Mengenlehre, nichteuklidische Geometrien usw.). Seine Elemente der Mathematik werden herausgegeben von Prof. Stäckel (Hochschule in Karlsruhe) mit der Bemerkung[1]): 'Die erste Veranlassung zu einer deutschen Ausgabe der Elementarbücher von E. Borel waren für mich Eindrücke bei den zahlreichen Erörterungen über die Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes, die das Vorgehen F. Kleins auf der Schulkonferenz vom Jahre 1900 zur Folge gehabt hat.' Klein selbst (geb. 1849, habilitiert 1871 in Göttingen, 1872 o. Professor an der Universität Erlangen, dann der technischen Hochschule München, der Universität Leipzig, seit 1886 Göttingen, niemals Schullehrer) sagt in einem seiner vielen Einführungswörter zu Büchern[2]),

[1]) Borel-Stäckel, Elemente der Mathematik, Bd. I, 1908, B. G. Teubner. Aus dem Vorworte des Herausgebers.

[2]) Anzeige von Tannery-Kläß-Klein, Elemente der Mathematik, 1909, B. G. Teubner.

es folgten jetzt 'Schlag auf Schlag' zusammenhängende Darstellungen, welche die Grundgedanken der von 'den Reformfreunden' angestrebten Umgestaltung des mathematischen Unterrichts nach ihren verschiedenen Richtungen 'zur Geltung' brächten. 'Vor einem Vierteljahr, auf der Kölner Naturforscherversammlung, konnte ich den ersten Teil des unmittelbar für den Schulbetrieb entworfenen Lehrbuches von Behrendsen-Götting[1]) und Band I des mehr systematisch angelegten Handbuches von Borel-Stäckel[2]) vorlegen. Unmittelbar darauf erschien in autographierter Form Teil I meiner für den reiferen Studenten der Mathematik oder auch für den angehenden Lehrer bestimmten Vorlesungen über Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus' (obgleich Klein nie praktischer Schulmann war). Wieder an ein anderes Publikum wendet sich die nunmehr vorliegende deutsche Übersetzung von Tannerys Elementen. Herr Schimmack (wieder am Gymnasium in Göttingen, 1908 Hilfslehrer), der mit Klein herausgab: 'Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen 1907' hat 'auf Anregung von Herrn Klein in Göttingen einen von Herrn Götting ebendaselbst durchgesehenen Reformlehrplan für den mathematischen Unterricht an der Realabteilung der Studienanstalten (für Mädchen) ausgearbeitet, den ich[3]) hier veröffentlichen darf. Herr Schimmack gedenkt in seinem demnächst folgenden Bericht über die Fortschritte der Reformbewegung seit 1907 auch den Entwurf eines Reformlehrplanes für Knabenoberrealschulen vorzulegen.' Kleins Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus, Vorlesungen, sollen sich (siehe Teubners Mitteilungen 1909 Nr. 2 S. 33) 'als Fortsetzung anschließen an die von Schimmack bearbeiteten Vorträge des Verfassers über die Organisation des mathematischen Unterrichts'. Der Stoff soll 'vom Standpunkte der Hochschule aus' dargelegt sein und 'die Lehrer an unseren höheren Schulen veranlassen, über die Auswahl und die zweckmäßige Darbietung der von ihnen zu betrachtenden Gegenstände in neuer Weise selbständig (?) nachzudenken'. Herr Poske, mit Klein Mitglied der Kommission und Mitverfasser der Meraner Einzelberichte der Kommission, sagt[4]), Kleins Verdienst sei es, daß er mit der ihm eigenen Energie sich bemüht habe, den neuen Ideen der modernen Zeit (?) zum Durchbruche und zum Siege (?) zu verhelfen, er habe 'uns Mathematiklehrer' ermutigt, in der Richtung der Einführung der Elemente der Infinitesimalrechnung vorzugehen. Ein anderer sagt (ebenda), sie seien überzeugt, daß es Herrn Klein gelingen werde, die modernen Anschauungen zu einem völligen Siege zu führen. Das zweite Schlagwort

[1]) Die Verfasser sind Professoren am Gymnasium zu Göttingen.

[2]) Klein, Stäckel (Karlsruhe, Hochschule) und Treutlein (Schuldirektor in Karlsruhe) sind der deutsche Ausschuß der internationalen Unterrichtskommission f. math. Unterricht.

[3]) G. Noodt in Schottens Zeitschr. f. math. u. nat. Unterr., 1909, H. 4/5 S. 202. Derselbe lobt sehr in den Math. Naturwiss. Blättern 1909, Nr. 6 das Herrn Klein gewidmete Büchlein von Dreßler: 'Die Lehre von der Funktion', worin die zweite Reformforderung: 'Die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens' für die Schulen ausgeführt werden soll.

[4]) Schottens Zeitschr., 1909, Heft 4/5 S. 224.

dieser Bestrebungen, die Förderung des funktionalen Denkens (Dreßler widmet sein Buch dem 'Förderer des funktionalen Denkens, Herrn Geh. Reg.-Rat Klein'), hört man immer wieder von denselben Stimmen in Büchern, auf Versammlungen und in Aufsätzen; das erste Schlagwort, die Verstärkung des Anschauungsvermögens, ebenso; alles wird möglichst ausgedehnt auf alle Arten von Schulen, selbst bis auf die bisher in Kindergärten geübte Methode des Papierfaltens, in einem von 'einer Schülerin des Herrn Klein' verfaßten Buche.[1] Man braucht nur die zahlreichen neuen Bücher und die Berichte der deutschen Versammlungen zu überschauen, um den unmittelbaren Einfluß einer ganz bestimmten Richtung der Hochschulmathematiker deutlich zu erkennen; nimmt man dazu die Berichte über ausländische gleichgerichtete Bestrebungen, z. B. über die in Italien, so erkennt man unzweifelhaft die Führung der Hochschule und zwar nicht der gesamten wissenschaftlichen Forscher, sondern die einer wissenschaftlichen neueren Richtung. Auf der Hauptversammlung einer Sozietät 'Mathesis' in Florenz (Oktober 1908) nahm man als Leitsätze für den Unterricht an: 1. Der mathematische Unterricht soll in zwei Stufen erteilt werden, 2. die Unterstufe soll einen empirisch-intuitiven Charakter haben, soll durchaus abstrakte Definitionen vermeiden; die Oberstufe soll die so gewonnenen Begriffe nur zur Erläuterung der Definitionen und Axiome benutzen, im übrigen aber ein geschlossenes, rein deduktiv entwickeltes System unter steter Berücksichtigung der praktischen Anwendungen bieten, 3. die wichtigsten Begriffe der Differential- und Integralrechnung mit Anwendungen auf Physik und Geometrie sollen eingeführt werden.[2] Die Delegierten für die internationale Unterrichtskommission (welche jene Richtung gebildet hat) sind Castelnuovo, Enriques und Vailati. Diese Ideen in ihrer eigentümlichen Färbung begegnen auch auf den Versammlungen oft entschiedenem Widerspruch, und das, obgleich auf diesen Versammlungen sich gerade die Anhänger dieser Reformrichtung, man kann für Deutschland fast sagen: die Anhänger Kleins, regelmäßig zahlreich einfinden und besonders oft das Wort ergreifen. Die wahre Meinung weder der heutigen Wissenschaft noch der heutigen Lehrerschaft im allgemeinen wird dadurch ausgesprochen. Es sollten viel mehr solche Stimmen sich hören lassen, welche sich nicht derart an die genannte Richtung und ihre 'Förderer' anschließen, sondern nur als Schulmänner und wirklich 'selbständig' sich aussprächen. Die in den italienischen Leitsätzen ausgesprochene Trennung der Mathematik in zwei Stufen erinnert ganz an die Ausführungen Kleins, die Grundvorstellungen der Geometrie wie Linie seien ungenau (Streifen); der empirisch-intuitive Charakter mit Fernhaltung abstrakter Definitionen soll fernhalten die so sehr wünschenswerte Genauigkeit in der Vorstellung, deren die Jugend durchaus fähig ist. Auf eine Approximationsmathematik (wie Klein sagt) soll erst nachher eine eigentliche genaue 'Präzisionsmathematik' folgen, und zwar mit Hilfe von formalen, geschaffenen Definitionen. Die stete Berück-

---

[1] Schottens Zeitschr., 1909, Heft 4/5 S. 222. 223, Young, der kleine Geometer.

[2] Ebd. S. 227.

sichtigung der praktischen Anwendungen, die an sich recht schön ist und klingt, kann durchaus nicht die Gründlichkeit ersetzen, den eigentlich bildenden Wert auf der Schule; und es ist vom Lehrer kritisch und selbständig zu überlegen, ob er sich im Unterrichte der in jener Richtung beliebten Weise anschließen will. Definitionen zu schaffen und so durch eigene, ganz äußerlich formale Schöpfung etwas genau machen zu wollen, was bei der natürlichen Anschauung empirisch ungenau sein soll. Es läuft alles dies auf eine weit von Kant abführende Meinung hinaus, als ob das Kind nur empirische Fähigkeiten und Neigungen habe, als ob es nicht von den sinnlichen Erfahrungen aus sich sofort zu inneren Erfahrungen wende, seine eigene Vorstellungskraft anwende. Eine wissenschaftliche, aber sehr einseitige Ansicht wird auf diesem Wege mit vieler Energie womöglich allgemein in den Unterricht hineingetragen, zweifellos unter Führung, 'Ermutigung', oder wie man es nennen will, von 'Nichtschulmännern', oder von einer einseitig empirischen Richtung der Schulmänner. Es würden sich viel weniger Schulmänner finden, die hier begeistert mit einstimmten, wenn die allgemeine, namentlich die philosophische Bildung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Studenten und Kandidaten größer wäre. Bei diesen Reformen drängt man aber gerade die frühzeitige philosophische Ausbildung der Studenten zurück; sie sollen sich vor allem an die gewisse beliebte Art der mathematischen Auffassung 'gewöhnen', und dann erst sollen sie, ebenfalls womöglich durch die Fachdozenten, in philosophische Betrachtungen geführt werden.

Ich habe schon an anderen Stellen ausgeführt, daß die philosophischen Ansichten, die sich bei den Führern jener Richtung äußern, sehr einseitig sind, oft sogar unmöglich für 'Philosophie' ausgegeben werden können. Wenn bisher die Forscher bestimmter Fächer sich von einem gründlichen Studium der Philosophie ferngehalten haben und diese erst später vom Standpunkte ihrer Fachansichten und dann auch vor allem zur Förderung dieser Einzelansichten heranziehen, so sollte uns dies bei unabhängiger Überlegung und trotz großer Hochachtung vor den Fachleistungen der Forscher dazu mahnen, vor allem eine allgemeine, tiefer gehende Bildung der Studenten und Kandidaten zu wünschen, also hier ganz gewiß nicht den Studienplänen der Kommission und der anderen sich immer wieder daran anschließenden Kommissionen zu folgen. Dann aber sollte der Schulmann bei Reformbestrebungen und Beratungen zuerst mit vollem Bewußtsein Schulmann sein und zwar Pädagoge und Lehrer, nicht bloß Fachlehrer, und von diesem Standpunkte aus sorgfältig sondern zwischen Gelehrsamkeit und Jugendbelehrung, zwischen neuen Richtungen in der Forscherwelt mit deren Streitigkeiten und zwischen neuen methodischen Wegen für den Unterricht.[1])

[1]) Vgl. meinen Vortrag auf der allgemeinen Sitzung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Freiburg, Juni 1909 'Methodische Wege für dauernden Zusammenhang der Mathematik mit den übrigen Lehrfächern': Unterrichtsbl. für Mathematik und Naturwiss. 1909. N. 4. Verlag Salle, Berlin. Auf diese Hauptversammlung und ihre Beratungen gedenke ich in einem weiteren Aufsatze einzugehen

DAS ALTER DER ABITURIENTEN IN PREUSSEN UND SACHSEN

Von Heinrich Stürenburg

Die folgenden Ermittlungen und Erwägungen sind veranlaßt worden durch die Frage, die den höheren Schulen in den letzten Jahren vielfach, im Königreich Sachsen aber in besonders dringlicher Form vorgelegt worden ist, ob sie ihre Schüler nicht zu alt werden lassen bis zur Reifeprüfung. Daß dies der Fall sei, ist ja auch außer Sachsen wiederholt ausgesprochen worden, wie z. B. von Adolf Harnack in Aufsätzen über die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit (Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau vom Dezember 1904). In Sachsen hat man aber gleich eine Hauptursache des hier vermeintlich besonders hohen Alters und in ihrer Beseitigung also ein Mittel wesentlicher Verjüngung nachweisen zu können geglaubt: Wir haben im ganzen Lande bei keiner höheren Lehranstalt eine Vorschule, sondern erhalten über 90% unseres Nachwuchses von den Bürgerschulen. Diese sind achtklassige Volksschulen mit Lehrzielen, die sie über die Bezirksschulen etwas hinausheben, die wenigstens in den Großstädten neben ihnen für die weit überwiegende Mehrzahl der Schulkinder bestehen. Nach den Lehr- und Prüfungsordnungen aller vier höheren Schularten genügt nun zur Aufnahme in die unterste Klasse das erfüllte neunte Lebensjahr und der Nachweis der Kenntnisse und Fertigkeiten, 'die durch einen mindestens dreijährigen Unterricht in einer wohleingerichteten Bürgerschule von Schülern mittlerer Begabung erworben zu werden pflegen'. Die Eltern machen aber von dieser Möglichkeit nur äußerst selten Gebrauch und warten in der Regel die Erfüllung des vierten Bürgerschuljahres ab. Wenn nun auch die in den Monaten April bis Juni Geborenen bei uns noch vor erfülltem sechsten Lebensjahr zu Ostern in die Volksschule aufgenommen werden dürfen und sonach, falls die Eltern sich dazu entschließen, bei uns vor erfülltem zehnten Jahre eintreten, so steht der Durchschnitt unserer Sextaner beim Eintritt doch auf 10,3 Jahren und höher, weil in ganz Sachsen in Volks- und höheren Schulen nur zu Ostern Lehrgänge beginnen. Das Durchschnittsalter bei der Reifeprüfung kann also bei uns selbst in dem idealen Falle, daß bis dahin keine Verluste erlitten worden und nicht mehr den Durchschnitt erhöhende als verringernde Schüler später hinzugetreten sind, kaum unter 19,5 Jahren liegen und nähert sich natürlich in Wirklichkeit durch solche Verluste und Zutritte dem 20. Jahre.

Hieran knüpfen nun in Sachsen die Bestrebungen an, die auf eine Verminderung des Alters abzielen aus Gründen, die ja zum Teil sehr nahe liegen und später noch besonders besprochen werden sollen. Es sei zweifellos, daß der Verzicht auf die von der Behörde gegebene Möglichkeit der Aufnahme mit 9 Jahren und nach drei Bürgerschulklassen die Mehrzahl unserer Schüler um

ein Jahr zurückhalte. Wenn daran zu hohe Anforderungen der höheren Schulen bei der Aufnahmeprüfung oder im Lehrgang bis zur Reifeprüfung die Schuld trügen, so müßten sie verringert werden. In Preußen — nun kommt das, was der Behandlung dieser Frage vielleicht auch außer Sachsen einige Aufmerksamkeit verschaffen kann — sei doch die Aufnahme mit 9 Jahren die Regel und dementsprechend der Übergang zur Hochschule mit 18 bis 19 Jahren.

Wenn es wirklich so stünde, so hätten wir allerdings in Sachsen allen Anlaß, in uns zu gehen und zu prüfen, ob das nach dieser zuversichtlichen Annahme um ein Jahr höhere Alter unserer Schüler nicht doch eine Rückständigkeit bedeutet. Es galt also möglichst durch einen Vergleich der Altersverhältnisse in Preußen und Sachsen festzustellen, ob in der Tat ein so großer Unterschied besteht; einen gewissen Vorsprung der preußischen Anstalten konnte man ja aus den genannten Ursachen vermuten. Nun gibt es leider, soweit mir bekannt ist, keine genaueren Berechnungen des Alters bei der Reifeprüfung, weder für Preußen noch für Sachsen. Die genaueste Berechnung für Preußen, die mir bekannt ist, ist die vom Provinzialschulrat Prof. Klatt in der Monatsschrift für höhere Schulen (Jahrg. III, 1904, S. 349) in dem Aufsatz 'Zur preußischen Abiturientenstatistik 1902/03' offenbar auf Grund einer besonderen Erhebung ausgeführte. Sein Ergebnis lautet aber nur: 'Die Abiturienten sind durchschnittlich $19^1/_2$ Jahre alt; die Mittellinie liegt beim Alter 19 bis $19^1/_2$. Am ältesten sind die Abiturienten in Westfalen und in der Rheinprovinz ($19^1/_2$—20); nur wenig jünger sind sie in Westpreußen, Posen, Schlesien und Schleswig-Holstein. Über 19 Jahre alt sind sie (natürlich im Durchschnitt) in allen Provinzen.' Wenn auch diese Angabe schon genügte, um die oben mitgeteilte Schätzung des Alters der preußischen Abiturienten auf 18—19 Jahre zu widerlegen, so trifft sie doch nur einen einzelnen Jahrgang und ist noch nicht genau genug, da sie auf einer Berechnung nach halben Jahren (18—$18^1/_2$, $18^1/_2$—19 Jahren usw.) fußt. Aber diese Ungenauigkeit läßt sich doch mit einiger Wahrscheinlichkeit beseitigen, wenn man zu dem Ergebnis nach halben Jahren etwa $^1/_4$ Jahr zuschlägt, da ja die 6 Monate bei den Geburtstagen gleichmäßig vertreten sein werden. Da nun die genaue Rechnung nach Klatt 19,48 ergibt, so wird das wirkliche Alter annähernd 19,7 sein. Dasselbe Verfahren läßt sich nun auch auf die Angaben über das Alter bei der Reifeprüfung anwenden, die alljährlich mit den 'Statistischen Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen im Königreich Preußen' in den Ergänzungsheften zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht werden. Nur daß das Ergebnis hier entsprechend unsicherer wird, weil die Angaben nur nach vollen Jahren gemacht sind, wie viel über 16, 17, 18, 19, 20, 21 Jahre alt waren. Bei voller Genauigkeit dieser Angaben würde, wie auch Nachrechnungen ergeben haben, der Zuschlag eines halben Jahres zu dem Ergebnis nach vollen Jahren auf das wirkliche Durchschnittsalter führen. Für die als 16- und 17jährig Angegebenen ist das ja zu wenig, da sie meist dem 17. und 18. Jahre nahe stehen, dafür gehören aber die 21jährigen in der Mehrzahl den ersten Monaten an. Nun haben aber Nachprüfungen nach dem aus den Jahres-

berichten genau ersichtlichen Alter ergeben, daß die den preußischen Veröffentlichungen zugrunde liegenden Angaben der einzelnen Schulen nicht immer mit statistischer Genauigkeit gemacht sind, daß besonders solche Abiturienten, die z. B. 17 Jahre und 10—11 Monate alt sind, schon als 18jährig gerechnet werden. Da also auf diese Weise an sich schon ein Zuschlag gemacht ist, muß der Durchschnittszuschlag geringer werden. Auch der Zeitpunkt, für den die Altersangabe zu machen ist, scheint nicht ausreichend bestimmt zu sein. Nach einer Mitteilung ist es der Tag der Prüfung, wodurch ja ganz zufällige Schwankungen bis zu einem Monat entstehen, nach anderen und offenbar sachgemäßer der 1. April. Da solche Ungenauigkeiten aber nur zum Teil einwirken, so glaube ich, daß man mit dem Zuschlag nur von 0,5 auf 0,4 herabgehen muß, um mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit, d. h. mit der Möglichkeit des Irrtums nur um etwa $^1/_{10}$ Jahr, das Richtige zu treffen.

Ähnlich steht es nun mit entsprechenden Altersangaben, die für die sächsischen Gymnasien vorliegen in den seit 1885 aller fünf Jahre von den Königl. Ministerien des Kultus, des Innern, der Finanzen und des Krieges herausgegebenen 'Berichten über die gesamten Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im Königreich Sachsen'. In ihnen ist die Erhebung über das Alter immer nur für das fünfte Jahr angegeben, aber ebenso nach vollen Jahren, nur daß hier auch die 22jährigen aufgeführt sind. Um einen Vergleich ziehen zu können, habe ich um der größeren Genauigkeit willen lieber für die preußischen 21jährigen denselben Prozentsatz, der sich für Sachsen ergab, als 22jährig gerechnet (0,3), als daß ich auch für Sachsen beide Jahrgänge zusammengeworfen hätte. Die noch älteren Knaben bleiben so als Abnormitäten aus dem Spiel oder sie rechnen vielmehr nur mit 22 Jahren. Es sind ihrer auch so wenige, daß sie den Durchschnitt nur sehr wenig beeinflussen würden. Das gilt auch von den Zugewiesenen. In der preußischen Statistik, in der sie Extraneer genannt werden, sind sie besonders berechnet, in der sächsischen leider nicht, was sich auch mit Hilfe der Jahresberichte nicht nachholen ließ, so daß ich sie auch für Preußen habe mitrechnen müssen. Obwohl sie nun um etwa ein Jahr älter sind, so drücken sie doch, wie sich für Preußen berechnen läßt, wegen ihrer geringen Zahl den Durchschnitt nur um wenige Hundertstel eines Jahres. Zum größeren Teil gehören sie übrigens auch in die Berechnung, da sie meist nur eine bis in die obersten Klassen durchgeführte Schullaufbahn durch längere oder kürzere private Vorbereitung ergänzt haben.

Nach diesen Angaben, die in solcher Ausführlichkeit nötig waren, um eine Nachprüfung meiner Ergebnisse zu ermöglichen, stelle ich diese für die vier Jahre, über die aus beiden Ländern die Angaben vorliegen, zusammen. Soweit sie nur Wahrscheinlichkeitswert haben, ist dieser wenigstens vergleichsweise richtig, da für beide Staaten das gleiche Verfahren angewendet ist.

	Preußische	Sächsische Gymnasien
1888/89	19,71 + 0,40 = rund 20,1	19,69 + 0,40 = rund 20,1
1893/94	19,52 + 0,40 = „ 19,9	19,48 + 0,40 = „ 19,9
1898/99	19,51 + 0,40 = „ 19,9	19,34 + 0,40 = „ 19,75
1903/04	19,31 + 0,40 = „ 19,7	19,30 + 0,40 = „ 19,7

Für das letzte Jahr in Sachsen habe ich dabei das Ergebnis einer genaueren Berechnung nach den Altersangaben der Jahresberichte eingestellt.

Die Zahlen werden zunächst durch ihre Höhe überraschen. Aber auch abgesehen von den oben mitgeteilten Ergebnissen genauerer Nachrechnung gibt es ein Mittel zu ihrer Bestätigung. Wir kennen wenigstens für einen Stand das Alter bei der Reifeprüfung genau, für den der preußischen Kandidaten des höheren Schulamtes. Für diese gibt das Zentralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preußen alljährlich das Lebensalter der erstmalig im öffentlichen Schuldienst angestellten Kandidaten bei der Reifeprüfung, bei der ersten Prüfung und bei der festen Anstellung wieder. Nach der im Jahrgang 1907 S. 270 gegebenen Übersicht über die Jahre 1896/97 bis 1904/05 betrug das Alter mit geringen Schwankungen fast gleichmäßig 19,7 Jahre. Nun wird man wohl von allen Schulen die Erfahrung bestätigen, daß sich den zum höheren Lehrfach führenden Studien ganz überwiegend Schüler zuwenden, denen die Schulfächer leicht gefallen sind, die also auch seltener einen Zeitverlust während ihrer Schullaufbahn erlitten haben. Der Altersdurchschnitt dieser Schüler muß also günstiger sein und würde so an sich schon für die Allgemeinheit einen näher an 20 Jahren liegenden Durchschnitt erschließen lassen. Auch eine für die sächsischen Kandidaten, die von 1900—1906 in den Schuldienst getreten sind, angestellte Berechnung hat ergeben, daß ihr Alter bei der Reifeprüfung um etwa $^2/_{10}$ Jahr jünger war als bei der Allgemeinheit. Es ergibt sich also, daß nicht nur die im Eingang mitgeteilte Meinung vom Alter der preußischen Abiturienten viel zu niedrig greift, sondern auch Klatts Schätzung auf rund $19^1/_2$ Jahre und eine Mittellinie zwischen 19 und $19^1/_2$ Jahren noch zu günstig ist, wenn man die größere Jugend so allgemein als eine Gunst bezeichnen darf.

Um aber nun auf den Ausgangspunkt dieser ganzen Berechnungen zu kommen, so haben sie ergeben, daß das Alter bei der Reifeprüfung an den sächsischen Gymnasien dem der preußischen nicht, wie behauptet worden war und auch vermutet werden konnte, nachsteht. Wenn also die Knaben in Preußen zweifellos in vielen Fällen jünger in die Gymnasien eintreten, so geht der Gewinn, den sicher eine größere Anzahl hiervon bis zur Reifeprüfung hat, so häufig durch längeres Zurückhalten verloren, daß er sich im Gesamtdurchschnitt des Staates gegen den Verlust ausgleicht. Das muß sich ja auch an den Prozentsätzen der Nichtversetzten nachweisen lassen. Veröffentlichungen über diese sind mir nicht bekannt; alle höheren Schulen breiten ja hierüber gern einen Mantel. Wenn aber Borbein, der sich ja in mehrjähriger Mitarbeit im preußischen Unterrichtsministerium die Unterlagen verschaffen konnte, in der Monatsschrift f. h. Sch., 1908, S. 584 mitteilt, daß auf allen Stufen von VI bis II^b etwa 25% nicht versetzt würden, so glaube ich versichern zu können, daß dieser ungünstige Satz in den sächsischen Gymnasien nur in den Mittelklassen und auch da nicht in der Regel vorkommt. In Sachsen werden wir sicher nicht den früheren allgemeinen Eintritt um diesen Preis zu betreiben suchen, wenn wir an alle die Not und Sorge denken, die

das Nichtmitfortkommen in der Regel Monate lang für die Schüler und für die Eltern mit sich bringt, von der verlorenen Mühe der Lehrer zu geschweigen.

Wenn es nun aber in Preußen und Sachsen auf die eine und die andere Weise zu einem so hohen Altersdurchschnitt von nahe an 20 Jahren kommt, so gibt das sicher zu den ernstesten Erwägungen Anlaß, ob es nicht die Pflicht ist, auf eine Abminderung des Alters hinzuarbeiten. Die Zahlenreihen beider Länder zeigen zunächst zu unserer Beruhigung schon eine solche Abminderung, die auch in Preußen seit 1904 wenigstens keiner rückläufigen Bewegung Platz gemacht hat, da sich auch für 1906/07 und 1907/08 19,7 Jahre Durchschnitt ergeben. Ehe ich aber auf die Mittel zur Erzielung eines jüngeren Alters eingehe, mache ich auf den beträchtlichen Unterschied aufmerksam, den die preußischen Provinzen, und zwar ziemlich gleichmäßig, im Alter ihrer Gymnasialabiturienten aufweisen. Ich gebe überall gleich die mit dem Zuschlag von 0,4 erhöhten Zahlen. Warum ich die Vorschulen hinzufüge, wird sich gleich zeigen. Ihre Zählung beruht auf den Angaben des Statistischen Handbuchs der höheren Schulen Deutschlands, Jahrg. 1908/09.

	1898/99	1903/4	1907/8	Vorschulen haben von
Westfalen	20,45	20,28	20,2	28 Gymnasien 0 = 0 %
Rheinprovinz	20,13	20,03	19,89	50 „ 15 = 30 %
Westpreußen	19,99	19,63	19,86	15 „ 7 = 46 %
Posen	19,77	19,92	19,85	16 „ 4 = 25 %
Schlesien	19,95	19,84	19,75	41 „ 13 = 31 %
Pommern	20,03	19,54	19,67	20 „ 7 = 35 %
Hannover	19,97	19,69	19,66	27 „ 9 = 33 %
Ostpreußen	19,59	19,22	19,55	17 „ 12 = 70 %
Sachsen	19,62	19,38	19,52	27 „ 6 = 22 %
Schleswig-Holstein	20,21	19,35	19,49	13 „ 9 = 69 %
Hessen-Nassau	19,73	19,35	19,43	20 „ 3 = 15 %
Brandenburg	19,87	19,57	19,42	33 „ 20 = 60 %
Berlin	19,33	19,14	19,15	16 „ 14 = 87 %

Es gehört eine größere Kenntnis der Verhältnisse, als ich sie besitze, dazu, um diese auffallenden Unterschiede ausreichend zu erklären. Es greifen hier gewiß verschiedene Ursachen durcheinander, wie langsamere oder schnellere Auffassung des Volksschlags, das Vorherrschen großstädtischer Anstalten, die in der Regel die Schüler von unten an durchführen, oder solcher in kleineren Städten, die einen beträchtlichen Teil ihrer Schüler und dann meist etwas älter nach Vorbereitung in ihrem Heimatsorte erst in die Mittelklassen aufnehmen, und vor allem wohl die für die Vorbereitung zur Sexta vorwiegenden Gewohnheiten. Soweit ich sehe, haben die großstädtischen Gymnasien auch in den Provinzen mit älterem Durchschnitt jüngere Abiturienten, dieser Durchschnitt wird also da durch die der kleineren Orte gedrückt. Ganz sicher ist aber die Angliederung von V o r s c h u l e n eine der wirksamsten dieser Ursachen. Das zeigen vor allem die beiden Enden der Reihe. Westfalen hat die ältesten Abiturienten und keine einzige Vorschule, Berlin hat bei allen Gymnasien außer zweien Vorschulen und die bei weitem jüngsten Abiturienten. Auch im

übrigen zeigt die Reihe mit dem Sinken des Alters im allgemeinen ein Steigen der Zahl der Vorschulen; aber freilich lehren auffallende Ausnahmen wie Sachsen und Hessen-Nassau, daß das jüngere Alter auch anderen Ursachen verdankt werden kann.

Soweit nun aber die Vorschulen zur Erzielung eines jüngeren Alters beitragen, erfüllen sie damit sicher einen der Hauptzwecke ihrer Einrichtung. Während die preußische oberste Unterrichtsbehörde nach der noch im Jahre 1902 von einem Provinzialschulkollegium in Erinnerung gerufenen Zirkularverfügung von 1837 vierjährigen Volksschulbesuch mit gutem Erfolg als Bedingung der Aufnahme ins Gymnasium hinstellt, soll die Vorschule diese Vorbereitung in drei Jahren leisten, ohne daß deshalb der Eintritt in sie selbst später erfolgt als in die Volksschule. Und sie soll dabei noch eine bessere und gleichmäßigere Vorbereitung bieten, wie beides im Jahre 1883 von der Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreußen in folgendem Satze bestimmt ausgesprochen ist: 'Die Bedeutung der Vorschulen liegt darin, daß sie die für die Aufnahme in die VI der höheren Lehranstalten geforderte Vorbereitung in einer erheblich geringeren Anzahl von wöchentlichen Unterrichtsstunden und doch rechtzeitiger geben und der VI gleichartig und in Kenntnissen und in Zucht gleichmäßiger und besser vorbereitete Schüler liefern als der Privatunterricht und die Volksschulen' (Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860—89 S. 39).

Die Erfüllung dieser Aufgabe wird nun den Vorschulen vor allem dadurch ermöglicht, daß sie von vornherein mit ausgesuchterem Schülerbestand arbeiten. Denn das Schulgeld für sie beträgt in der Regel 120 M., Schulgeldbefreiung soll nicht gewährt werden[1]), so daß ihnen in der Regel nur Knaben aus Familien zugeführt werden, die die Schule durch häusliche Überwachung und Beihilfe mehr unterstützen als in der Regel die der Volksschüler. Es werden gewiß auch besonders tüchtige Elementarlehrer an die Vorschulen berufen und die Klassen bei den Versetzungen strenger gesichtet, als es die Volksschule überhaupt und besonders in den untersten Klassen zu tun pflegt. Dies alles ermöglicht natürlich ein rascheres Vorschreiten. Wer gut beanlagte Knaben beim Besuche von Volksschulklassen beobachtet hat, weiß ja, daß sie ohne sehr merkliche Mehrbelastung rascher vorwärts gebracht werden könnten.

Freilich ist aber diese Beschleunigung der Vorbereitung für die Eltern nicht der einzige Grund zum Aufsuchen der Vorschulen. Bei manchen spielt schon das Bestreben mit herein, die Söhne von vornherein 'gesellschaftlich' abzusondern; noch mehr aber lockt oder zwingt viele in den Großstädten die größere Sicherheit, einen Platz in Schulen zu erlangen, die großen Zudrang haben.

In Berlin trägt nun außer den Vorschulen noch eine andere eigenartige, besonders uns in Sachsen ganz fremde Schuleinrichtung mit zur Erreichung des Rekords der Jugendlichkeit bei, die Trennung der Doppelschulen — und um solche handelt es sich ja in Berlin und anderen Großstädten, Gott sei es

[1]) Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband S. 12.

geklagt! fast ausschließlich — in Oster- und Michaelisklassen, eine Trennung, die sich, soweit ich sehe, mit einer Ausnahme auch auf die Vorschulklassen erstreckt. Während also bei uns in Sachsen z. B. die im Juli bis September Geborenen noch 9—6 Monate auf den Eintritt in die höhere Schule warten müssen, haben sie in Berlin schon zu Michaelis die Altersreife, treten dann in die Vorschulen ein und behalten diesen Vorsprung, falls sie nicht einmal zurückbleiben, bis zur Reifeprüfung. — Dabei soll gleich mit erwähnt werden, daß diese Klassenscheidungen, wenn sie als sog. Wechselzöten die Versetzung von dem einen in den anderen nach einem halben Jahr gestatten, auch so noch zu einer Beschleunigung des Lehrganges beitragen könnten. Ich entsinne mich aber, einmal den Nachweis gelesen zu haben, daß die Gesamtwirkung solcher halbjährlichen Versetzungen im Gegenteil eine Verlängerung der durchschnittlichen Schulzeit sei, da bei ihr einmal die Lehrer sich leichter entschlössen, nicht zu versetzen, und auch die Schüler dieses Schicksal vorher und nachher auf die leichtere Achsel nähmen.

So viel ist zunächst sicher, daß alle preußischen Vorschulen den Altersdurchschnitt der Gymnasialabiturienten der Gesamtmonarchie nicht unter den eines Landes mit ganz überwiegend vierjähriger Volksschulvorbereitung gebracht haben, und daß sie auch da, wo sie am stärksten wirken, wie vor allem in Berlin, diesem Durchschnitt gegenüber nicht ein ganzes Jahr Gewinn einbringen, sondern im günstigsten Falle ein halbes. Das heißt also, die beschleunigte Vorbereitung für das Gymnasium erweist sich in vielen Fällen als eine Treibhausreife, so daß das gewonnene Jahr wieder verloren geht.

Diese Ermittlung muß nun sehr mit ins Gewicht fallen, wenn wir für uns in Sachsen oder überhaupt für die höheren Schulen, soweit sie bis jetzt ohne Vorschulen arbeiten, die Frage stellen, ob die Einrichtung von solchen oder von Wechselzöten zur Erzielung einer Altersverminderung erstrebenswert sei. Auch muß uns stutzig machen, daß gerade ein preußischer Schulmann, der beide Einrichtungen aus eigener Erfahrung oder größter Nähe kennt, Morsch, in dem Ergänzungsbande zu seinem äußerst schätzenswerten Werke über das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (Leipzig 1907) sie beide mit wohl erwogenen Gründen und auch nach Prüfung der über sie veröffentlichten Urteile verwirft. Auch Paulsen, der ja fast nur höhere Lehranstalten mit Vorschulen in nächster Umgebung hatte, hat noch kurz vor seinem Tode sechs zum größeren Teil beachtliche Gründe wider die Vorschulen zusammengestellt.[1])

Am geringsten schlage ich die Einwendungen an, die vom Standpunkt der allgemeinen Volksschule aus gegen die Vorschulen erhoben werden, d. h. mit

[1]) Eine den Vorschulen günstige Stimme aus Preußen ist dagegen kürzlich von Otto Hesse (Saarbrücken) im Korrespondenzblatt f. d. ak. L. 1909 S. 336 abgegeben worden. Er erklärt sie besonders wegen der lokalen Volksschulverhältnisse großer, rasch wachsender Industriestädte für nötig, deren Volksschulen stets überfüllt seien. Auch er führt dabei für sie ins Feld, daß der Vorschüler durchschnittlich in drei Jahren sicherer den Anschluß an die Sexta erreiche als der Volksschüler trotz dem teueren daneben vielfach erteilten Privatunterricht in vier Jahren. Nach seiner Berechnung kommen in Preußen auf neun höhere Schulen vier Vorschulen.

der grundsätzlichen Forderung, daß 'um der inneren Einheit des Volkes willen' aus 'ethisch-sozialen Gründen' alle Kinder dieses Volkes einige Jahre lang gemeinsam die Schule besuchen müßten. Es ist das ja eine alte Forderung des Volksschullehrerstandes, die auch wieder auf dem Allgemeinen Deutschen Lehrertag in Königsberg im Jahre 1904 und vielfach sonst erhoben worden ist, auch zu den Grundforderungen des Vorstandes des sächsischen Lehrervereins zu dem in Aussicht gestellten neuen Schulgesetz gehört. Sie stößt allerdings auch in den eigenen Kreisen der Lehrerschaft auf Widerspruch, wie ihn besonders Ries in Königsberg auf beachtliche Gründe gestützt hat. Ich bin kein Gegner der ihr zugrunde liegenden sozialen Anschauung, bezweifle aber sehr die allgemeine Durchführbarkeit. Süddeutschland, das ja in Königsberg in einem Münchener Lehrer den Berichterstatter gestellt hatte und sich durch diesen auf die guten, besonders in bayrischen großen Städten gemachten Erfahrungen berufen konnte, hat ja überhaupt mehr gemeinbürgerliche Gewohnheiten, wie auch ein Einblick in seine militärischen Verhältnisse oder der Besuch eines Münchener Bierkellers zeigt. Für den größten Teil Deutschlands wäre bei Einführung einer wirklich allgemeinen Volksschule und Aufhebung der Vorschulen sicher die Gründung zahlreicher Privatvorschulen zu erwarten. Jedenfalls haben wir in Sachsen nicht diese allgemeine Volksschule bei der schon im Eingang berichteten Trennung der Bürgerschulen mit z. B. in Dresden 5 M. Monatsschulgeld von den Bezirksschulen mit 0,60 M., wobei noch dazu bei jenen ganze Klassen nur bis zum Übergang zu den höheren Schulen gehalten werden können.

Am meisten hat natürlich der langjährige Leiter einer großen Doppelschule Verständnis für das von Paulsen an erster Stelle vorgebrachte Bedenken gegen die Vorschulen, die Belastung der Direktoren mit weiterer Verwaltungsarbeit, wie sie jeder Schüler, jeder Lehrer, jede Klasse mehr mit sich bringt und ihn wichtigeren Aufgaben entzieht. Auch das müßte und würde ja aber ertragen werden — die Direktoren sind gewiß hervorragend geduldige Arbeiter —, wenn die Einrichtung an sich als empfehlenswert gelten könnte. Wenn aber an sich schon die Zusammenfassung von neun- bis neunzehnjährigen Schülern zu einheitlichen Unterrichtsgemeinschaften gewisse Bedenken gegen sich hat, so werden diese durch den Anschluß von sechs- bis achtjährigen noch gesteigert. Vor allem aber scheint mir für den Mittelschlag unseres Nachwuchses die langsamere, behaglichere Vorbereitung durch die Volksschule ersprießlicher als der zu gunsten der Begabteren beschleunigte Betrieb. Hier habe ich auch die Hygieniker auf meiner Seite, auf die ich mich ja nur mit Vorsicht berufe, weil sie unseren Schülern und ja auch noch darüber hinaus uns allen überhaupt einen größeren Luxus an freier Zeit und Ausspannung gönnen möchten, als ihn sich unser von allen Völkern in die schwierigste Weltlage gestelltes deutsches Volk gönnen darf. Die Schonung der jungen Kräfte gerade in diesen Jahren kommt aber doch wohl ihrer späteren Entwicklung zugute.[1] Aber

[1] In Bremen hat sich im Jahre 1908 bei einer Befragung der Ärzte die Mehrzahl gegen die Aufnahme in die Schule vor dem 7. Lebensjahre ausgesprochen (Monatsschr. für das Turnwesen 1909 S. 159).

auch die Eltern habe ich wohl in ihrer Mehrheit auf meiner Seite, die ihren Buben gern noch das sorglosere vierte Vorbereitungsjahr gönnen. Das beweisen unsere sächsischen Verhältnisse, wo die Eltern ja freiwillig auf das Recht der Anmeldung nach drei Jahren verzichten, und auch die preußischen, soweit es richtig ist, daß die Vorschulen ungeachtet der von der Behörde für richtig gehaltenen vierjährigen Vorbereitung von den Eltern nur unter einem gewissen Zwange gewählt werden.

Soweit uns übrigens in Sachsen gut beanlagte und gesunde Knaben schon nach dreijährigem Besuche von Bürger- oder Privatschulen zugeführt werden, kommen sie bei uns mindestens so gut vorwärts, wie der Durchschnitt der nach vier Jahren eintretenden. Wir müssen m. E. den früheren Eintritt solcher Knaben sogar raten, wenn sie bei längerem Warten 10½—11 Jahre werden würden.[1])

Soweit also bei dem Alter unserer Abiturienten noch die kürzere oder längere Vorbereitung für den Eintritt in die unterste Klasse nachwirkt, kann eine wesentliche Herabminderung kaum in Aussicht gestellt werden. Wo der Durchschnitt über 19,5 steht, läßt sich durch früheren Eintritt begabter Knaben auf eine solche Verminderung hinwirken. Die besondere Jugend an den Berliner Gymnasien hängt aber so sehr mit den Vorschulen und zwar bei zweimaliger Aufnahme im Jahr zusammen, daß sie sich unter anderen Verhältnissen der Nachahmung entzieht.[2])

---

[1]) Auch unsere oberste sächsische Unterrichtsbehörde begünstigt, soweit uns bekannt ist, den Eintritt erst nach vier Volksschuljahren. Sie hat das am bestimmtesten einmal den Direktoren der Realschulen gegenüber in der Verordnung vom 19. Februar 1886 (s. Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen [Leipzig 1903] S. 331) ausgesprochen und die Weisung erteilt 'den Eintritt neunjähriger Knaben nicht durch eine zuweitgehende Nachsicht bei der Aufnahmeprüfung zu begünstigen' Sie wird daher sicher den Gymnasien gegenüber nicht größere Nachsicht wünschen. Sie verlangt auch für die Aufnahme in die Fürstenschulen, die mit Untertertia beginnen, die Vollendung des 13. Lebensjahres! Damit steht es nun allerdings in Widerspruch, wenn die Lehr- und Prüfungsordnungen für alle drei Arten der neunklassigen und für die Realschulen übereinstimmend vorschreiben, sich mit Kenntnissen und Fertigkeiten zu begnügen, wie sie Schüler mittlerer Begabung in mindestens dreijährigem Unterricht zu erwerben pflegen (s. o. S. 561). Es würde sowohl der Erfahrung aller Schulen als auch der, wie wir glauben annehmen zu dürfen, noch fortdauernden Auffassung der Behörde selbst mehr entsprechen, wenn für gut Begabte dreijähriger, für mittlere Begabung vierjähriger Vorunterricht als die Regel bezeichnet würde. Noch mehr dürfte es sich aber empfehlen, anstatt solcher Bestimmungen die im Lesen, der Rechtschreibung und Satzlehre und im Rechnen zu verlangenden Fertigkeiten und Kenntnisse anzugeben, wie das in den meisten anderen deutschen Staaten der Fall ist (vgl. Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, Berlin 1906).

[2]) Kürzlich ist nachgewiesen worden, daß Berlin auf einem anderen Gebiete bei weitem das ungünstigste Ergebnis in ganz Deutschland hat. Die im Auftrag des preußischen Kriegsministeriums von dessen Medizinalabteilung durchgeführte und vom Stabsarzt Dr. Schwiening im 40. Hefte der Veröffentlichungen auf dem Gebiete des Militärsanitätswesens bearbeitete Erhebung 'Über die Körperbeschaffenheit der zum einjährig-freiwilligen Dienste berechtigten Wehrpflichtigen Deutschlands' (Berlin 1909) hat ergeben, daß die aus Berlin stammenden Wehrpflichtigen dieser Gattung 9 % unter dem Durchschnitt des Reiches

Damit werden sich aber die nicht zufrieden geben, die einen Abschluß der Gymnasialbildung in jüngerem Alter für wünschenswert halten; sie sagen und werden sagen: Setzt eure Anforderungen herab und zwar nicht nur für die Aufnahmeprüfung und in Sexta, so daß Neunjährige in der Regel aufgenommen werden können, sondern überhaupt in allen Klassen bis zur Reifeprüfung, so daß diese Neunjährigen dann die Schule in der Regel in neun Jahren durchlaufen. Was zunächst die Sexta anlangt, so kann ich aus Erfahrung nur vom Standpunkt der Lateinschulen aus reden und versichern, daß eine lange und übereinstimmende Erfahrung aller dieser Schulen eine gewisse Auffassungsfähigkeit der Schüler verlangt, ohne die auch die Lehrkunst erfahrener Lehrer — und man setzt jetzt wohl meist solche an diese Stelle — nicht mit ihnen zum Ziele gelangt. Gegen den so frühen Beginn mit dem Lateinischen, das sich damit unter den bisherigen Verhältnissen als eine fast untrügliche vorläufige Begabungsprobe erweist[1]), läßt sich das nur dann als Waffe benutzen, wenn die Reformschulen erklären sollten, daß sie mit Knaben von mittlerer Begabung auch nach dreijährigem guten Volksschulunterricht erfolgreich arbeiten können. Hier in Dresden haben wir zwei Reformschulen, die es mit den Aufnahmebedingungen, dabei durch besonders großen Zudrang begünstigt, mindestens so streng halten, wie die mit Latein Beginnenden, und deren eine durchaus der Aufnahme erst nach vierjährigem Vorunterricht das Wort redet.[2])

Die Forderung der Herabsetzung der Anforderungen für die übrigen Klassen und die Reifeprüfung will aber besagen, daß wir die Löcher der Siebe, mit denen wir unsere Schüler neunmal zu sieben haben, ehe wir sie für die Studien reif sprechen, weiter machen und damit die Hemmungen Minderbegabter verringern sollen gerade in einer Zeit, in der schon so ziemlich alle Studienfächer mit Ausnahme der evangelischen Theologie über zu großen Zudrang klagen und uns Schulleitern vor Ostern für die Abgehenden Warnungstafeln vor diesen Studien zusenden. Denn es ist ganz sicher, daß die Wiederholungsverluste vor allem die geringere Begabung treffen; geringerer Fleiß kommt bei guter Begabung doch meist noch durch, wenn er nur etwa von Weihnachten ab noch einiger Selbstüberwindung fähig ist. Die 870 Abiturienten

stehen. Das darf hier hereingezogen werden, weil angenommen werden muß, daß der besonders frühe Abgang von den höheren Schulen Berlins eine der Ursachen dieser geringeren Wehrtauglichkeit ist. Denn er muß eine größere Zwischenzeit bis zur Anmeldung zum Heeresdienst zur Folge haben; die Untersuchung hat aber ergeben, daß die Untauglichkeit mit der Länge dieser Zwischenzeit auffällig zunimmt. Als eine andere Ursache vermute ich die ganz außerordentlich großen Zahlen der Befreiungen vom Turnunterricht, die wiederholt aus Berliner höheren Schulen berichtet worden sind (z. B. Monatsschrift für das Turnwesen, Mai 1904 und August 1905). Denn die ganz überwiegende Ursache der Untauglichkeit ist in Berlin allgemeine Körperschwäche, in der es mit 22,2 % noch 6—7 % über den sonst ungünstigsten Heimatländern Posen, Schlesien, Hansastädte und Brandenburg steht (Schwiening S. 71).

[1]) Von allen Schülern, die an der von mir geleiteten Anstalt in 20 Jahren in Sexta sitzen geblieben sind, ist nur einer in die Höhe gekommen, und der mit 1½ Jahren weiteren Verlustes!

[2]) Rektor Dr. Giesing im Jahresbericht des König Georg-Gymnasiums von 1909 S. 54 f.

der Kreuzschule in den 20 Jahren von Michaelis 1889 bis Ostern 1909 haben, soweit der Besuch dieser Schule in Frage kommt, durchschnittlich 0,4 Jahre Wiederholungsverlust erlitten, so daß sie also statt mit 19,3 mit 19,7 Jahren abgegangen sind (vgl. S. 561). Von diesem Verlust kommt auf die mit den wissenschaftlichen Hauptzensuren 1 und 1^b Abgegangenen 0,0, auf die mit 2^a 0,05, mit 2 0,11, mit 2^b 0,24, mit 3^a 0,51, mit 3 0,94 Jahr. Also die mit den ersten fünf Graden Abgegangenen haben durchschnittlich 0,14, die mit 3^a ein halbes, die mit der untersten Zensur fast ein ganzes Jahr durch Wiederholung von Klassen verloren. Nun sehen wir an den Schulen ja die Notwendigkeit der Wiederholung einer Klasse durchaus nicht immer als einen Beweis nicht für die höheren Stufen ausreichender Begabung an. Für eine Anzahl von Schülern wird das Wiederholungsjahr, vor allem wenn es sich nicht zu früh nötig macht, zu einer großen Wohltat, und sie steigen von ihm an mit einer durch den Erfolg gehobenen Arbeitsfreudigkeit weiter auf. Es darf daher aber auch die hierdurch bewirkte Erhöhung des Durchschnittsalters der Abiturienten den Schulen nicht als ein großer Schaden zur Last gelegt werden. Die Lehrerkollegien und vor allem die an erster Stelle für ihre Beschlüsse verantwortlichen Schulleiter empfinden die Pflicht, durch die Versetzungen und die Reifeprüfung eine Auslese zu halten, als einen schweren Druck, der mit allem, was damit zusammenhängt, d. h. insbesondere mit der gewissenhaften Vermerkung aller wesentlichen schriftlichen und mündlichen Leistungen, aber auch mit der Mitleidenschaft unter den Folgen, bei denen ja auch Mißtrauen und Gehässigkeit nicht fehlen, ein Gegengewicht gegen die herrlichen und beneidenswerten Seiten des Lehrerberufs bildet; aber die Zulassung zu den Studien und damit zu allen höheren Berufen ist wohl ein hinreichend großer Vorzug, um diese Auslese der Tüchtigkeit und der Begabung mit allem Ernste vorzunehmen.

Aber die Gegner unseres jetzigen höheren Schulwesens und insbesondere der Gymnasien werfen diesen ja vor, sie hätten gar nicht die richtigen Prüfsteine der Begabung. Nur sogenannte Musterknaben mit Lammesgeduld und allenfalls gutem Gedächtnis, aber ohne Eigenart und Eigenwillen, kämen bei uns glatt vorwärts, wirkliche Talente würden bei uns nicht nur verkannt, sondern sogar in ihrer Entwicklung gehemmt oder gestört, und man hat dann immer die Namen von etlichen Berühmtheiten in Bereitschaft, die nichtsnutzige Schüler gewesen seien. Soweit es sich hier um mehr künstlerische Talente handelt, so beanspruchen unsere höheren Schulen überhaupt nicht, Vorbereitungsanstalten für solche zu sein; ich kenne aber auch solche aus meiner Schulerfahrung, die das Gymnasium mit Ehren durchlaufen und auch später bestimmt ausgesprochen haben, daß sie besonders den Unterricht der Oberklassen nicht in ihrer Bildung missen möchten; kenne auch andere, die ungeduldig vorher abgebrochen und das zu bereuen gehabt haben. Auch für wissenschaftliche Talente, deren Bedeutung auf großer Einseitigkeit beruht, mag gewiß der Unterricht der höheren Schulen mit seinen verschiedenartigen Anforderungen höchst unbequem sein, ob deshalb aber auch unfruchtbar, ist doch die Frage. Wie viel Spielarten von Schulen müßten wir auch einrichten, wenn jede be-

sondere Begabung gerade die für sie passende und in keiner Weise unbequeme Schule finden sollte! Die oft gehörte, kürzlich einmal auch im Reichstag ausgesprochene Behauptung von der Nichtbewährung der sogenannten Schulbegabung im Leben verallgemeinert aber vereinzelte Erfahrungen in ganz unverantwortlicher Weise. Wer bald 40 Jahre im Lehramte steht, darunter etwa 30 in den Oberklassen, darf sich darüber wohl ein Urteil zutrauen. Ich habe gewiß Enttäuschungen erlebt, aber meist nicht wegen Überschätzung der Begabung, sondern weil sich der Charakter begabter Schüler den Versuchungen des Lebens, vor allem der akademischen Freiheit gegenüber nicht stark genug erwies; anderseits auch erfreuliche Überraschungen durch Entwicklung von bei uns noch nicht zutage getretenen Anlagen. Aber im allgemeinen bewähren die Schüler, was sie nach dem Urteil der Schule versprechen. Nicht daß die besten Zensuren zu den höchsten Lebensstellungen geführt haben; nicht jede Laufbahn eröffnet überhaupt zu solchen den Zugang. Wir Lehrer wissen auch schon selbst bei mancher guten Schlußzensur, die wir geben, daß sie mehr der Rezeptivität verdankt wird, und wissen anderseits von manchen noch Unentwickelten, die mit mittleren Zensuren abgehen, daß für sie die Zeit der Entfaltung ihrer Kräfte erst kommt, während andere schon bei uns, wie z. B. im deutschen Aufsatz, eine fast erstaunliche Reife zeigen. Ja auch von manchem bei uns nur bis zur 3 Gelangten durften wir hoffen, daß er, vor ihm zusagendere Aufgaben gestellt, seinen Mann stellen würde. Eines ist mir aber noch nicht vorgekommen, daß einer von denen, welchen wir das Reifezeugnis trotz merklicher Schranken der Begabung schließlich doch in Anerkennung von ausharrender Treue und Strebsamkeit nicht vorenthalten wollten, diese Schranken noch übersprungen hat.

Der Lehrerstand der höheren Schulen kann also nur staunen oder lachen über die Behauptung, daß er besonders im Unterricht der Oberklassen nicht imstande sei Begabungen zu erkennen, oder daß er etwas für Begabung hielte, was, wie ein gutes Gedächtnis, nur eine der Voraussetzungen guter Begabung ist. Er darf auch gewiß vermuten, daß da, wo solche Behauptungen laut werden oder Beifall finden, meist gekränkte Eigenliebe mit im Spiele ist. Er hat aber anderseits gewiß bei der großen ihm hierin zugestandenen Machtvollkommenheit keine ernstere Pflicht als die der unablässigen Selbstprüfung, ob er die richtigen Prüfsteine der Begabung besitzt und anwendet. Ob er sie besitzt in der Gestaltung des Lehrplans und in der den einzelnen Fächern dabei eingeräumten Bedeutung, ob er sie richtig anwendet in der Art, wie er die entscheidenden Urteile, d. h. die Zensuren im einzelnen und ganzen bildet. Ob er bei der Korrektur, auf deren Umfang und Gewissenhaftigkeit die besondere Gewähr beruht, die die deutsche Schule vor allen anderen der Welt für ihre Schüler leisten kann, nicht unter dem Drucke ihrer Last zu mechanisch arbeitet, ob er den richtigen Ausgleich gewinnt zwischen den schriftlichen und den mündlichen Leistungen. Dahin gehört dann weiter, ob wir nicht von den Primen ab, wo doch die Schüler in siebenmaliger Siebung schon eine beachtliche Leistungs-

kraft bewährt haben, durch Ausgleich oder Bewegungsfreiheit, mit der wir in Sachsen einen bemerkenswerten Anfang gemacht haben, Sonderbegabungen Luft schaffen sollen.

Ich habe mich nur scheinbar von meiner Aufgabe entfernt. Die Frage, ob wir unsere Schüler jünger zur Hochschule entlassen können, hängt eben mit allem zusammen, was die Schullaufbahn verlängern oder verkürzen kann. Wenn ich nun auch hier, wie vorher bei der Frage des Eintritts in die höhere Schule, die Möglichkeit für einzelne, Zeit zu gewinnen, zugestanden habe, so handelt es sich doch auch hier nicht um durchgreifende Mittel, die den Altersdurchschnitt leicht um mehrere Monate herabmindern könnten. Den Wunsch, der ausgesprochen worden ist, diesen Durchschnitt auf 18½ Jahre zu bringen, kann ich unter den bestehenden Schulverhältnissen nur als eine Utopie bezeichnen, denn er setzt den wahrhaft idealen Zustand voraus, daß alle Schüler im zehnten Lebensjahre zum frühesten nach dem Gesetz möglichen Zeitpunkt eintreten und die neun Klassen ausnahmslos ohne Verlust durchlaufen. Wäre das genannte durchschnittliche Alter wirklich erstrebenswert, so wäre es nur durch Verkürzung der Laufbahn der Mittelschulen um einen ganzen Jahreslehrgang zu erreichen.

Diese Kürzung wird nun auch in der Tat vorgeschlagen. So von dem hervorragenden Vertreter der Chemie an der Dresdner Technischen Hochschule Geheimen Rat Prof. Dr. Hempel in einer akademischen Festrede vom Jahr 1902, die damals gebührende Aufmerksamkeit erregt hat und dann unter dem Titel 'Über die Erziehung junger Männer' auch veröffentlicht worden ist (Dresden, v. Zahn u. Jaensch, 1902). Er geht davon aus, daß unsere jungen Männer, die Studienberufe ergreifen, jetzt unbestreitbar erst sehr spät zu einem Abschluß der Studien, zum Eintritt in den Beruf und zu der Möglichkeit der Gründung eines Hausstandes kommen. Dazu habe zunächst eine Hinausschiebung des Abgangs vom Gymnasium beigetragen, für mehr als die Hälfte der Abgegangenen sei dazu im Laufe des vorigen Jahrhunderts das militärische Dienstjahr gekommen, das für viele noch über ein halbes Jahr Übungen im Gefolge habe; vor allem aber sei die Studienzeit für fast alle Gebiete wegen des Anwachsens des notwendig zu bewältigenden Lehrstoffs um ein bis zwei Jahre länger geworden, noch gar nicht gerechnet die sich für einige Berufe wie Mediziner und Lehramtskandidaten an sie anschließenden Übungsjahre. Die Tauglichkeit zum Militärdienst müsse man sicher noch vielen Schülern der höheren Lehranstalten wünschen, die sie jetzt leider nicht hätten, die Studien verlangten eher noch nach weiterer Ausdehnung, bei der Mittelschule dagegen erklärt er es bei allem Respekte vor dem, was sie geleistet habe und zum Teil noch leiste, als durchaus erwägenswert, sie um ein Jahr zu kürzen.

Was sie an positiven Kenntnissen biete, könne, soweit es nicht ein besonderer Beruf verlange, wieder vergessen werden und werde in der Regel vergessen. Als wertvoller Teil ihrer Erziehung bleibe schließlich nur die Schulung zum logischen Denken und der in ihr erweckte Idealismus über. An welchen und wie vielen Materien nun diese Gymnastik der Geistes- und Charakterbildung

durchgeführt werde, sei ziemlich gleichgültig. Es tue aber Gymnasien und Realgymnasien in gleicher Weise durchaus eine Entlastung von dem Vielerlei des Stoffes not. So wie sie seien, würden sie ihren Schülern nur zur Plage. Bei dieser Auffassung vom Lehrplan der Gymnasien fällt es Hempel natürlich leicht, ihn um ganze Jahrgänge und Lehrfächer zu entlasten. Es ist dabei aber durchaus bemerkenswert, daß er als Lehrer an einer technischen Hochschule die Mittelschule, nicht etwa nur das Gymnasium, gerade auf den Gebieten der Mathematik und Naturwissenschaften entlastet wissen will. Was er hierüber sagt (S. 14 f.), ist zu bedeutsam, als daß ich es nicht im Wortlaut anführen sollte: 'Wir Hochschullehrer machen immer und immer wieder die Beobachtung, daß es keinen ausschlaggebenden Wert hat, wenn unsere Studierenden auf der Mittelschule etwas aus den Spezialwissenschaften gelernt haben. Es ist oft beobachtet worden, daß Abiturienten aus der Zeit, zu welcher das humanistische Gymnasium noch wenig oder keinerlei Unterricht in Mathematik, Chemie und Physik gewährte, in diesen Wissenschaften später an der Hochschule bessere Fortschritte machten, als die Abiturienten der Realgymnasien, wenn diese nicht ausgezeichnete Lehrer in diesen Fächern hatten. Es zeigt dies, daß es besser ist, eine Wissenschaft gar nicht zu treiben, wenn man sie nicht in einer gewissen Vertiefung gelehrt bekommt.'[1]) Da dies in den Mittelschulen nun nur ausnahmsweise möglich sei, so sei er 'der Ansicht, daß man sie auf der Mittelschule nur in dem Grade treiben sollte, wie es bei der nötigen Vertiefung in das Studium der Sprachen möglich ist, ohne daß das Durchschnittsalter der Abiturienten über $18\frac{1}{2}$ Jahre hinausrückt'.

Ich gestehe, wenn wir bei der Hochschule immer einer solchen Auffassung des Hauptbildungswertes unserer höheren Schulen und vor allem auch dessen sicher wären, daß die Hochschule sich in ihren für die Anfänger bestimmten Vorträgen einer so verminderten Vorkenntnis auch anpassen würde, dann könnten sich die Schulen und wohl besonders die Gymnasien manches leichter machen. Mir fehlt aber, daß ich es gestehe, der Glaube hieran, und zwar besonders, was die Mathematik an den Gymnasien anlangt. Diese würde schon von der von Geheimrat Hempel nachgelassenen Erleichterung, vollends aber von der Kürzung des Lehrganges um ein ganzes Jahr am meisten betroffen werden. Nun muß den Gymnasien bei der nun einmal den drei Schulgattungen gewährten fast vollen Freizügigkeit der Studienwahl — die ich als ein rückständiger Mann in diesem Umfang nie für richtig gehalten habe und auch jetzt nach ihrer Durchführung nicht für richtig halte — durchaus daran liegen, für diejenigen Studien, die gründlichere mathematische Schulung voraussetzen, wettbewerbfähig zu bleiben. Die Zahl der Gymnasialabiturienten, die sich, besonders in einer Stadt mit einer technischen Hochschule, solchen Studien widmen wollen, ist in manchen Jahrgängen überraschend groß. Wenn diesen nicht etwa mit der nach der sogenannten Bewegungsfreiheit erfolgenden Gabelung

[1] Ähnlich hat sich nach S. 361 dieses Jahrgangs der Professor der Mathematik an der Universität Bonn Study ausgesprochen.

der Primen eine gründlichere mathematische Vorbereitung zuteil würde, müßten für sie auf der Hochschule erst besondere mehr elementare Vorträge und schulmäßige Übungen eingerichtet und so das in der Mittelschule scheinbar gewonnene Jahr hier wieder zugesetzt werden. Physik und Chemie ferner kann man wohl für solche Schüler, die sie später berufsmäßig treiben wollen oder müssen, streichen, aber nicht für die, die nicht ohne Einblick in diese Wissenschaften zu anderen Berufen übergehen sollen.[1]) Aber auch für das Hauptfach des humanistischen Gymnasiums, das Griechische, fürchte ich von der Kürzung um ein Jahr einfach einen Verlust der Krone, die seinen Betrieb erst lohnend macht. Denn man wird seinen Anfang nicht in die Quarta zurücklegen wollen, in der wir mit den Realgymnasien jetzt das Französische anfangen. Die Zusammendrängung der Lehrgänge würde vermutlich auch gleich von vornherein größere Anspannung mit sich bringen und so das im Gefolge haben, was Viktor Thumser in einem Vortrag auf der Baseler Philologenversammlung im Jahre 1907 aus Österreich berichtet hat. Dort hat bekanntlich das Gymnasium nur acht Jahresklassen. Zum Eintritt berechtigt entsprechend nicht wie bei uns das vollendete neunte, sondern das zehnte Lebensjahr und vierjähriger Volksschulbesuch. Es ist aber fast zur allgemeinen Regel geworden, die Knaben erst aus der fünften Volksschulklasse, also mit dem elften Lebensjahr der Mittelschule zuzuführen. Also ganz wie es bei uns in Sachsen mit der Möglichkeit des Eintrittes nach drei Volksschulklassen in die neunjährige Mittelschule gehalten wird. Die Ursachen werden ganz die gleichen sein. Die Eltern ziehen die größere Sicherheit, die ein Jahr Altersreife gibt, vor, und zwar ebensosehr für die Zuführung zur Mittelschule wie für den Übergang zur Hochschule. Denn hierbei kommt doch gerade für die Erwägung der Eltern noch mehr in Frage als nur die Auffassungsfähigkeit für die Vorträge der Hochschule, was gewiß manche Leser dieser Betrachtungen schon lange mit geltend gemacht wissen wollen. Der junge Student tritt nicht nur aus der Gebundenheit der Schule, sondern auch meist aus der des Elternhauses hinaus ins Leben. Das muß ja mit jungen Handwerkern und Kaufleuten meist noch früher gewagt werden; diese treten aber dabei in eine noch strengere Gebundenheit, als sie die Schule mit 4—5 Tagesstunden auferlegte. Der deutsche Student tritt in eine Freiheit, die auf der Welt nicht ihresgleichen hat! Wir, die wir dauernd mit jungen Leuten dieser Altersstufen zu tun haben, wissen nun, daß ein Jahr Altersreife doch etwas ausmacht. Man bedenke auch: Wenn eine Klasse der Mittelschule aufgehoben wird und der Altersdurchschnitt auf

[1]) Daß man an den technischen Hochschulen durchaus nicht allgemein so weitherzig über das Verhältnis zu den Mittelschulen denkt, dafür mögen die folgenden Zeilen zum Beweis dienen aus einem offenbar aus dem Kreise der Dresdner Hochschule stammenden Aufsatz 'Universitäten und Technik' im Dresdner Anzeiger vom 5. Juni 1904: 'Die technischen Hochschulen leiden am schwersten an der Rückständigkeit des Mittelschulwesens, das immer noch fast ausschließlich sich als Vorbereitung für die Universität ansieht, nicht aber als eine solche für die verschiedenen Hochschulen. Es werden an der Technik meist zwei Semester mit Vorbereitungsstudien für das Fach verloren, weil die Abiturienten in Naturwissenschaft und Mathematik nicht genügend vorgebildet sind.'

$18^1/_2$ Jahre kommen soll, werden, da hierzu ein Spielraum von etwa 3 Jahren gehört, die Begabten in der Regel mit 17 Jahren abgehen. Nun weist man ja darauf hin, daß Goethe, Bismarck, Treitschke und manche andere nicht älter oder noch nicht einmal so alt gewesen seien. Aber wir haben unsere Schuleinrichtungen nicht den Genies anzupassen, sondern den Durchschnittsbegabungen. Diese setzen wir aber — und hier wird auch manche Mutter ein Wörtlein mit hereinreden wollen — einer Gefahr aus, wenn wir sie zu jung auf die Hochschulen hinauslassen.

Hauptsächlich auf die Frühreife großer Männer beruft sich nun auch der vielgenannte frühere Professor der Chemie an der Universität Leipzig Wilhelm Ostwald in seiner bekannten heftigen Anfeindung unseres gesamten Mittelschulwesens und natürlich besonders der Gymnasien. Man tut Geheimrat Hempel trotz der Berufsgemeinschaft und manchen einzelnen Auffassungen, die ihn mit Ostwald verbinden, eigentlich unrecht, wenn man ihn neben diesem aufführt. Denn Ostwald arbeitet auch mit Mitteln des Hohnes und der Verachtung gegen den Lehrerstand der höheren Schulen, dem er zwar nicht vorwirft wider bessere Überzeugung zu handeln, den er aber als so völlig borniert hinstellt, daß er ahnungslos alten Unsinn weiter fortpflanze, und daß seine Anerkennung eines Schülers 'mit fast mathematischer Sicherheit' schließen lasse, es werde sicherlich nichts Besonderes aus ihm werden. Ich halte mich mit einigem, was ich hier wenigstens zur Kennzeichnung seiner Auslassungen vorbringe, an seine letzte hier einschlägige Schrift: 'Wider das Schulelend. Ein Notruf von Dr. Wilhelm Ostwald' (Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft 1909). Sie ist die Wiedergabe eines Vortrages, den Ostwald nach seiner Vorrede in diesem Jahre vor mehr als zweitausend Teilnehmern einer Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung in Berlin gehalten und der bei dieser eine 'warme, zuweilen stürmische Aufnahme' gefunden hat. Gleiche Zustimmung hatte Ostwald ja auch schon im Jahre 1907 von einer ähnlich zusammengesetzten Versammlung in Wien erfahren. Wir haben gewiß alle Ursache, nicht nur achselzuckend an solchen Kundgebungen vorüberzugehen. Hier muß ich mich darauf beschränken, das wiederzugeben, was zu meiner Aufgabe gehört. Nachdem Ostwald auseinandergesetzt hat, daß es mit den deutschen Schuleinrichtungen nur beim Fröbelschen Kindergarten und der Hochschule gut stehe, weil hier eitel Freiheit und Freudigkeit des Lehrens und Lernens herrschten, während insbesondere die Mittelschule den — gewiß sehr richtigen und schon sehr, sehr lange bekannten — pädagogischen Grundsatz nicht zu kennen scheine, daß der Unterricht den größten Erfolg haben muß, an dem Lehrer und Schüler beide gern teilnehmen, erklärt er nicht nur den Unterricht in den klassischen Sprachen als völlige Zeitvergeudung und unverantwortliche Quälerei, weil das — von ihm so hingestellte — humanistische Ideal, daß Griechen und Römer den Höhepunkt der Menschheit darstellten, eine 'vollendete Sinnlosigkeit' sei, sondern ebenso den an den Realgymnasien und Oberrealschulen üblichen Betrieb der modernen Sprachen als einen vom Gymnasium übernommenen Unsinn. 'In dem zehnten Teile der Zeit, welche ein Schüler dieser Lehranstalten darauf vergeuden

muß, lernt ein Kaufmann oder Kellner fließend englisch oder französisch sprechen.' 'Und wenn er ein Zehntel dieser Zeit verwenden würde, um Übersetzungen der besten englischen und französischen Schriftsteller zu lesen, so wird er hundertmal mehr von dem Wesen und Charakter der betreffenden Völker erfahren, als durch das pedantische und geistlose Sprachstudium, das unsere Schulen zu Höhlen der Langenweile und des Stumpfsinns macht.' Mit dem Wegfall nun dieses zwecklosen und unverständigen Sprachenlernens gewännen wir die volle Hälfte der Schulzeit und hätten alle Freiheit, solche Fächer zu entwickeln, deren Notwendigkeit allseitig anerkannt wird und die man nur aus Zeitmangel nicht einzuführen wagt. Dann fährt er fort (S. 38):

Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, warum die unterste Klasse im Gymnasium Sexta heißt, und nicht Nona, wie sie nach der Anzahl der Schuljahre heißen sollte? Sie heißt so, weil früher das Gymnasium eben nur sechs Klassen hatte, also in sechs Jahren zurückgelegt werden konnte. Jetzt sind es neun geworden, und unsere Jünglinge, bei denen die kritischen Zeiten der geistigen Reifung meist um das fünfzehnte Lebensjahr eintreten, müssen diese wichtigsten Jahre ihres Lebens in Formen und unter Verhältnissen zubringen, welche höchstens für Zehnjährige entschuldigt werden können, denn daß sie gerechtfertigt werden könnten, wage ich nicht zu behaupten. Ein Jahr nach dem anderen hat der gefräßige Humanismus aus der Lebenszeit unserer Jünglinge herausgeschnitten und sich angeeignet, und schon sind Stimmen ertönt, nach denen die berühmte 'abgeschlossene Bildung' noch ein weiteres Schuljahr erforderlich machen soll. Hier muß nach meiner persönlichen Überzeugung die Reform kräftigst einsetzen und die Mittelschuljahre auf fünf, höchstens sechs beschränken. Zu welchen Schwierigkeiten, ja Unmöglichkeiten dieses überlange Festhalten der Jugend in der Schule bezüglich der Schulverwaltung selbst führt, wissen alle Lehrer. Welche schwere Belastung des nationalen geistigen Kapitals aber diese Schuleinrichtung bedeutet, eine Belastung, die nur eine Schädigung ohne den geringsten Nutzen bewirkt, das erkennt man erst, wenn man die Geschichte der großen Männer studiert. Diese sind nämlich in ganz überwiegender Mehrzahl frühreif gewesen.

Wie denkt sich Ostwald nun diese Erziehung zu großen Männern? Da kommt zunächst etwas sehr Tröstliches für die Lehrer. Der einzelne Lehrer darf nicht eine zu große Schülerzahl zu pflegen haben. 'Versuche ich, mir den Schulbetrieb vorzustellen, wie er sein sollte und künftig sein wird, so wird er dem Verfahren in der Unterrichtswerkstatt oder im Unterrichtslaboratorium ähnlicher sein als irgend einer anderen Unterrichtseinrichtung. An Stelle des starren Dasitzens auf den Klassenbänken werden wir ein freies Hin und Wieder zwischen Schülern und Lehrer haben, 'bei welchem von Disziplin nicht mehr die Rede zu sein braucht als etwa auf einem gemeinsamen Spaziergange'. Lehrer werden dazu ja infolge der Einziehung von drei bis vier Klassen ausreichend zur Verfügung stehen; einige werden, fürchte ich, gar nichts zu tun bekommen, wie Dozenten, die kein Kolleg zustande bringen. Die Hauptsache bei der neuen Schule wird nämlich sein, daß 'sich jeder Schüler der Führung eines selbstgewählten Lehrers in erster Linie anvertraut'. Gewiß muß ihm da auch das Recht zustehen, zu wechseln, wenn er sich in der Güte dieses Lehrers getäuscht haben sollte!

Alles bei dieser neuen deutschen Erziehung läuft also darauf hinaus, mit der bisherigen 'Massen- oder Ramscharbeit' zu brechen und zur Einzelarbeit überzugehen: nicht für die Durchschnittlichen ist die Schule da, sondern für die Sonderbegabten. Damit ist allerdings der durch eine weite und nicht überbrückbare Kluft von dem zurzeit geltenden Grundsatz getrennte Standpunkt hinreichend klar ausgesprochen. Daß ausgeprägte und bedeutende Sonderbegabungen nur vereinzelt zwischen den Durchschnittsbegabungen vorkommen, scheint auch Ostwald anzuerkennen; trotzdem will er ihnen zuliebe das Schulwesen gestaltet haben, weil von ihnen ja alle großen Fortschritte der Menschheit ausgehen. Bisher sind wir der Meinung gewesen, daß sich gerade so große Begabungen eben wegen ihrer völligen Eigenart bewußter, planmäßiger Einwirkung fast ganz entziehen, daß sie sich aber, wenn sie nicht an des Lebens äußerer Not zugrunde gehen, durchringen. Es ist sogar zu fürchten, daß diese originalen Talente, wenn sie von vornherein auf ihrem Gebiete und natürlich in den zurzeit herrschenden Anschauungen stark und einseitig beeinflußt werden, größere Gefahr für ihre Originalität laufen, als wenn ihre Begabung ruht und ihr Geist in den Entwicklungsjahren allgemein geschult wird wie der der anderen. Wir an den Schulen wissen ja, wie gering die Zahl der Schüler ist, die mit 16 Jahren, wo Ostwald die Mittelschulbildung abschließen will, schon eine bestimmte Berufsneigung haben; nicht wenige sind noch im Jahre der Reifeprüfung unschlüssig, weil sie entweder keine ausgesprochene Begabung haben oder mehrseitig begabt sind. Wie sollen nun diese alle vom zehnten Jahre an geschult werden? Ostwald verlangt mit Recht auch für die Schulbildung die Freiheit des Experimentes. Wie viele dankenswerte Anregungen verdankt die Erziehungs- und Bildungslehre den Versuchen von Männern, die ihre eigenen Wege gingen. Ich wünschte, daß ausreichend viele von den Vätern, die ihm stürmisch Beifall zugejubelt haben, ihm oder Schulmännern, die er hierzu geneigt findet, ihre Söhne zu einem solchen Experiment zur Verfügung stellten: aber nicht nur etwa ein Dutzend, wie sie etwa ein Landerziehungsheim mit Eingehen auf ihre Eigenart ausbilden kann, sondern 80—100, wie sie in den preußischen Großstädten meist zwei Sexten füllen. Die mögen sich dann nach ihrer Eigenart ihre Lehrer wählen — solange sie diese noch nicht kennen, müßten es freilich doch noch die Eltern oder Schulleiter übernehmen — und danach in Gruppen geteilt werden. Grundbedingung ist, daß immer nur mit Lust und ohne jeden Zwang, also z. B. Strafen, gelernt wird! Die Entscheidungen über die Berechtigungen, vor allen die zum Studium, sollen dann natürlich als befangen nicht Schulmänner der bisherigen Gewohnheit übernehmen, ich möchte sie seinen Kollegen von der Hochschule überlassen und wäre gespannt, wie diese die sechzehnjährigen angehenden Jünglinge aufnehmen würden!

Um aber von solchen Schulphantasien auf den Boden der Wirklichkeit zurückzukehren, so scheint es mir, als ob die Frage des Alters beim Abschluß der Studien für die Berufe, für die die technischen Hochschulen vorbereiten, in der Tat etwas anders liege wie für die auf die Universitäten angewiesenen.

Von seiten der technischen Hochschule ist wiederholt und so auch von Geheimrat Hempel beklagt worden, daß ihre Schüler zu spät in die Praxis gelangten und so die für diese wertvollen mittleren zwanziger Jahre ihr nicht zugute kämen. Wenn dabei wirklich das eine Jahr, das jetzt die Mittelschule unnötigerweise noch in Anspruch nehmen soll, so viel ausmacht und man das von dieser für Mathematik und Naturwissenschaft Geleistete gar nicht so hoch anschlägt, und wenn wirklich die Hochschule selbst an theoretischem, grundlegendem Wissen nichts in den Prüfungen nachlassen kann — in den Kreisen ihrer Lehrer und Schüler wird das nicht so allgemein behauptet —, so lasse man die Reife für die Oberprima der Realgymnasien und Oberrealschulen, vielleicht sogar der Gymnasien, zum Eintritt ausreichen. Was aber wissenschaftliche Forschungen oder technische Erfindungen anlangt, so ist kein Student verhindert, während der Studienjahre, deren besondere Schaffenskraft Ostwald mit Recht betont, wichtige Entdeckungen zu machen.

Anders steht es aber nun mit den Berufen, für die die Universität, und zwar vorwiegend auf Grund gymnasialer Vorbildung, vorbereitet. Diese haben nicht Ursache, auf besondere Jugend ihres Nachwuchses zu dringen. Der Geistliche, der Lehrer, der Arzt, vielfach auch der junge Jurist, haben von vornherein Menschen mit einer gewissen Autorität gegenüberzutreten und die Kunst zu üben, Menschen nach ihrer Art zu behandeln. Dazu ist einige Reife der Persönlichkeit erwünscht, und hierzu kommt doch die Hinausschiebung des Beginns und des Abschlusses der Studien, wie sie sich seit Jahrhunderten mehr und mehr vollzogen hat, von statten.

Wir dürfen uns wohl auch für diese Hinausschiebung auf das biologische Gesetz berufen, daß die Organismen, je vielseitiger sie ausgestaltet und je verwickelter ihre Lebensverhältnisse sind, um so längere Zeit der Keimung und Entwicklung bedürfen. Wenn die Hochschule der ungeheueren Erweiterung unseres Wissens in so hohem Grade hat nachgeben müssen, wenn die Volksschule immer mehr Wissensstoff zum Allgemeingut macht und sich die Fortbildungsschule angliedert, so ist es wohl nicht zu verwundern, daß auch die Mittelschule sich diesem Zuge nicht hat entziehen können; nicht nur, weil sie auf die nun anspruchsvollere Hochschule vorbereitet, sondern weil sie auch unabhängig hiervon gewisse Aufgaben einer zeitgemäßen Bildung zu erfüllen hat. Es sind das die Aufgaben der Weckung religiösen Verständnisses, wahrer Genußfähigkeit für die Schätze unserer und fremder Literaturen, geschichtlichen Sinnes auf der einen und der Einführung in die staunenswerten naturwissenschaftlichen Errungenschaften auf der anderen Seite. Je nach der Berufswahl, die unsere Schüler treffen, bleibt es ihnen nach der einen oder der anderen Seite im späteren Leben überlassen, wie weit sie solchen Interessen weiter nachgehen wollen. Man möchte sie also noch in ausreichend reifem Alter bei ihnen wecken und pflegen. Denn hierauf, nicht auf eine Anhäufung von abfragbarem Wissen kommt es hierbei an.

Soweit aber die Erhöhung des Durchschnittsalters eine Folge der Strenge ist, mit der die höheren Schulen diejenigen, die sich ihren Aufgaben weniger

gewachsen zeigen, zurückhalten müssen, kommt doch auch die soziale Seite der Frage mit zur Geltung. Je mehr wir Erleichterungen schaffen, um so stärker wird der Zudrang zu den Hochschulen werden, die schon jetzt und wohl nicht mit Unrecht über zum Teil minderwertigen Zuwachs klagen. Nun dürfen wir zwar die sozialen Schichten, aus denen sich die Schüler der höheren Schulen im wesentlichen zusammensetzen, nicht den wohlhabenden gleichsetzen, die nur einen Teil von ihnen bilden; aber gewisse Klassen sind doch durch ihre wirtschaftliche Lage von ihnen so gut wie ausgeschlossen. Diese können nun jenen besser gestellten vielleicht manchen Vorwurf mit Recht machen, wie vor allem, daß sie, wenn es Opfer für das Gemeinwesen gilt, diese in beschämender Weise anderen zuzuschieben suchen; aber den einen haben sie ihnen bis jetzt nicht machen können, daß ihre Söhne mit leichter Mühe zu dem großen Vorrecht des Zutritts zu den Studien emporgeschoben werden könnten. Zielinski hat in seinem ausgezeichneten Buche 'Die Antike und wir' (Autorisierte Übersetzung von Schoeber, Leipzig 1905) dieser Betrachtung ein Kapitel gewidmet, das in dem Ausspruch gipfelt, der ja wohl hart klingen mag, eine zu leichte Zugangsschule zu den höheren Berufen sei ein soziales Verbrechen. Ich will es bei diesem Hinweise genügen lassen; nur so viel noch, daß unsere Erfahrungen und auch planmäßige Beobachtungen über Vererbung von Begabung ja wohl dafür sprechen, daß in der Regel die Kinder von geistig geschulteren und durchgearbeiteteren Eltern leichter geschult werden können, daß wir uns aber um so mehr über jede Begabung freuen, die uns aus unbemittelten Gesellschaftsschichten zugeführt wird. Bis jetzt scheint sich freilich der Vorteil, den Schmoller in seinem Grundriß der Volkswirtschaft der gesellschaftlichen Organisation unseres Unterrichtswesens nachrühmt, daß sie es ermögliche, Talente der unteren Klassen in höhere Schulen zu bringen, nur erst sehr selten bewährt zu haben.

Ich habe den Wünschen nach jüngeren Abiturienten nur in geringem Grade entgegenkommen können. Unsere Gymnasien und wohl auch die anderen höheren Schulen[1]) würden gerade das, was ihren Wert ausmacht, gefährden, wenn sie ihre Arbeit vorwiegend unter den Gesichtspunkt der Erzielung möglichst früher Reife ihrer Schüler stellten.

[1]) Ich habe meine Ausführungen auf die Gymnasien beschränkt, weil ich nur deren Verhältnisse genau nachprüfen konnte. Einige Berechnungen habe ich auch für die Realgymnasien angestellt, aus denen sich allerdings ergibt, daß deren Abiturienten in Preußen seit 1889 merklich jünger geworden sind.

	Preußische	Sächsische Realgymnasien
1888/89	19,96	19,83
1893/94	19,47	20,05
1898/99	19,59	19,88
1903/04	19,57	20,12

Über die Ursache des auffallenden Altersrückganges an den preußischen Schulen habe ich nichts ermitteln können.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Erich Ziebarth, Aus dem griechischen Schulwesen. Eudemos von Milet und Verwandtes. Leipzig, B. G. Teubner 1909.
F. G. Kenyon, Two Greek School-Tablets. Journ. Hell. Studies XXIX (1909), S. 29 ff.

Ziebarths Buch ist eine sehr hübsche und geschickt geschriebene Sammlung dessen, was uns die Inschriften über die altgriechischen Schulen erzählen. Das auf den Steinen gebotene Material, an sich betrachtet oft so trocken, so zerrissen und zusammenhanglos, ist von Z. in einer Weise verbunden und dadurch lesbar gemacht, die eine große Beherrschung des Stoffs voraussetzt. In Hinsicht auf geschickte Darstellung scheint der 'Eudemos' einen Fortschritt gegen desselben Verfassers 'Griechisches Vereinswesen' zu bedeuten — wenngleich wir natürlich nicht verkennen, daß das letztgenannte Werk mehr für rein wissenschaftliche Benutzung geschrieben ist als der 'Eudemos'; dieses Buch ist (im besten Sinne des Worts) populär gehalten. Es ist zu begrüßen, daß man sich bemüht, die Ergebnisse der Epigraphik größeren Kreisen zugänglich zu machen. 1906 hat dies Janell auf breiter Grundlage getan, und sein Buch ist gut; das neue Werk von Ziebarth ist aber noch wichtiger, weil es auf ein Spezialgebiet führt, auf dem eine Kunde der Inschriften vielen ferner liegt und das doch für alle Gebildeten so interessant ist. Jeder, der ein Herz für die Leiden und Freuden der Schuljugend hat, wird das Buch mit Vergnügen lesen; es bleibt auch für nicht griechisch Gebildete — ich meine nicht sowohl der Sprache Unkundige als solche, denen das ganze altgriechische Milieu fern liegt — bei gutem Willen immer durchaus verständlich. Unentbehrlich ist das Buch für jeden, der sich mit Geschichte der Pädagogik befaßt; wer dies bisher nur nach literarischen Quellen getan hat, wird mit Staunen bemerken, welche Fülle neuer und wichtiger Kenntnis wir den Steinen entnehmen. Vollends wird derjenige Ziebarth Dank wissen, der selbst das Glück hatte, in antiken Gymnasien zu weilen, sei es, daß er dort in einer verträumten Stunde die öden Räume mit seiner Phantasie belebte, oder daß er sich philologisch mit den Gymnasialinschriften beschäftigte: er wird bei der Lektüre von Ziebarths Buch angenehme Stunden des Aufenthalts im Süden gern in der Erinnerung neu durchleben, und auch für die Arbeit am Schreibtische wird er manche Ausbeute davontragen.[1])

Speziell schätze ich das Buch auch aus dem Grunde hoch, daß es weiteren Kreisen das griechische Gymnasium als Lernschule vorführt: dieses war ja durchaus nicht nur, wie man vielfach glaubt, eine Turnschule. Es ist nicht zu leugnen, daß sich die moderne Sportbegeisterung der Gymnasiallehrer nicht so bemächtigt hat wie anderer Kreise. Da ist man denn mit dem Vorwurfe der Rückständigkeit schnell bei der Hand und tadelt die Inkonsequenten, die einerseits altgriechisches Wesen hochzuhalten vorgeben, andererseits heute die wesentlichste Äußerung dieses Lebens, die Gymnastik, nicht vermissen. Damit urteilt man vorschnell. So wie man des Engländers Erziehung zu körperlicher Tätigkeit nicht unbedingt für

[1]) So bekenne ich, daß ich in der Inschrift A. M. XXXII 279 die Stelle Z. 11 erst durch Ziebarths Erklärung: φιλανθρωπίαι = Gehaltsbezüge richtig verstehe; es liegt jener bekannte Euphemismus vor, mit dem man den etwas peinlich empfundenen Empfang einer Zahlung für eine fest zu entlohnende Tätigkeit bezeichnete. — Über εὐεξία (siehe N. Jbb. XXIII 1, 387) ist sich auch Ziebarth (S. 119) nicht recht klar.

Deutschland herüberzunehmen braucht — der Engländer hat kein Militärjahr —, so braucht auch der Philologe nicht alle Eigentümlichkeiten altgriechischen Wesens, und wären es auch sehr hervorstechende, zu beleben. Wohin kämen wir! Wenn er es aber doch wenigstens in Hinsicht aufs Gymnasium täte? Dann würde er eben verlangen müssen, daß man neben dem *corpus sanum* auch die *mens sana* pflege; er würde für eine Schule eintreten, in der auch tüchtig und ehrlich gelernt wurde. Mit nichten ging unter allen Umständen der griechische Gymnasiast immer mit derselben Begeisterung in die Schule wie heute der Junge auf den Fußballspielplatz. Er kannte jenen so unangenehmen, aber so heilsamen Lernzwang, den man im Jahrhundert des Kindes unserer Jugend am liebsten ganz nehmen möchte. Denn ohne mehr oder minder sanften Zwang lernt kein Junge eine Liste spartanischer Ephoren (Ziebarth S. 69), führt keiner ein ordentliches Präparationsheft zur Ilias (S. 111), besteht niemand ein Examen in allgemeiner Bildung, das von 'dem Schüler ein ziemlich großes Maß enzyklopädischen Wissens' verlangte (S. 118). Dieser Zwang aber wurde ausgeübt mit den jetzt schon halb verpönten Schülerarbeiten mit Zensierung, ja mit Strafarbeiten (S. 109). Mit kurzen Worten: Das alte Gymnasium leistete unendlich mehr als das heutige für körperliche Ausbildung; es konnte es, weil unendlich viel weniger zu lernen war; aber gelernt wurde trotzdem ordentlich — die unten zu gebenden Beispiele werden zeigen, daß unsere sogenannten pädagogischen Sünden wenigstens nicht solche sind, von denen das griechische Gymnasium freiblieb.

Aber nicht dieses allein ist ein Ergebnis des Ziebarthschen Buchs. Ein paar Stichworte mögen andeuten, wie reichhaltig es ist, und wie z. T. ganz 'moderne' Fragen darin behandelt werden: Staatsschulen, Schulzwang, staatliches Schulaufsichtsrecht; Schule im Zusammenhang mit dem Kultus; Mädchenunterricht; Ausschmückung der Anstalt; Bäder im Gymnasium; soziale Stellung, Wahl, Besoldung der Lehrer (der Turnlehrer steht in einem Falle dem dritten der drei Elementarlehrer gleich, das Höchstgehalt bezieht der Musiklehrer); Schularchive; Benennung des Gymnasiums nach berühmten Männern der Nation (*Ὁμήρειον* — Goethegymnasium, *Ἀδριάνειον Ἀντωνεῖνον* — König Albert-Gymnasium) oder nach Heiligtümern, die in der Nähe lagen (*Λύκειον* — Petrischule); Schulgeld, Schülerverzeichnisse, Rangordnung, Schulprämien, Examina, Schüler- (und Schülerinnen-)verbindungen, Turnfahrten, Spitznamen — ich sehe, die Liste würde zu lang werden, wenn ich all das Interessante des Buchs auch nur mit je einem Worte andeuten wollte.

Ganz wenige kleine Unebenheiten hätten vermieden werden können, z. B. die Wiederholung des S. 29 über Staseas Gesagten auf S. 72. Das 'So', mit dem das Kapitel auf S. 39 beginnt, ist nicht recht klar; ein Textkritiker hätte hier im Codex eine Lücke zu statuieren. — Obwohl Vollständigkeit nicht angestrebt ist, so fehlt doch, soweit ich sehe, nichts Wichtiges. Zu den Präparationen hätte die bei Erman und Krebs, Aus den Papyrus der Kgl. Museen S. 232 bequem zugängliche gefügt werden können (nicht müssen!); sie ist interessant, weil ihr Verfasser für jedes Wort von Il. *Α* 1 ff. eine Erklärung nötig fand: *Πηληιαδεω — παιδι του Πηλεως, Αχιληος — του Αχιλλεως, ουλομενην — ολεθριαν, η — ητις, μυρια — πολλα, Αχαιοις — τοις Ελλησι, αλγεα — κακα, εθηκεν — εποιησεν* usw. Doch besagen solche kleine Unterlassungssünden Ziebarths — wenn es welche sind — nichts gegenüber der Tatsache, daß er eine Fülle von Material bequem vorgelegt hat. Interessante Einzelheiten wird jeder finden, auch der, der den Stoff völlig beherrscht, da Ziebarth hie und da mit noch unveröffentlichten Inschriften arbeitet.

Nach alledem wünschen wir dem Buche eine recht weite Verbreitung. Hoffentlich ist einer solchen der für 150 Oktavseiten zwar nicht zu hohe, aber auch nicht eben geringe Preis von 4 M. nicht hinderlich.

Im Zusammenhange mit Ziebarths Buch weise ich auf den oben zitierten Aufsatz von Kenyon hin; Ziebarth konnte ihn noch nicht benutzen, da er eben erst erschienen ist. Kenyon veröffentlicht die Texte zweier vom British Museum erworbenen Schultafeln, wie deren Ziebarth (S. 109) auch

bespricht; diese neuen Exemplare sind interessanter als alle bisher bekannten.

Zu der Form der einen von ihnen, aus dem III. Jahrh. n. Chr. stammenden (a. a. O. Pl. V) möchte ich bemerken, daß solche Tafeln noch heute im Orient für den Unterricht benutzt werden; in einer Schule auf Harâm esch-Scherif in Jerusalem habe ich fast ganz analoge im Gebrauch gesehen. Diese Tafel bietet zunächst eine Übung über die Deklination der Participia. Der Satz:

Πυθαγορας φιλοσοφος αποβας και γραμματα διδασκων συνεβουλευε τοις εαυτου μαθηταις εναιμονων απεχεσθαι

wird durch Zusätze so umgemodelt, daß die Participia in die verschiedenen Casus treten müssen — versteht sich, wenn auch nicht nach moderner, so doch nach alter guter Pädagogik, auch in den Vokativ: O du Philosoph Pythagoras, du landetest und lehrtest die Wissenschaften und rietest ...! Ergötzlich ist dabei, wie es dem Schulmeister weniger auf den Sinn als darauf ankommt, daß er zwei Participia im Satze hat; ergötzlicher (und, wenn ich das sagen darf, für mich tröstlich), daß die Übung weitergeht: *και δυκως* (lies *δυικῶς*, im Dual)

τω Πυθαγορα φιλοσοφω αποβαντην (*sic*) *και γρ. διδασκοντε συνβουλευετην* (*sic*)... *τοιν Πυθαγοροιν* (*sic*) *φιλοσοφοιν αποβαντοιν και γρ. διδασκοντοιν λογος απομνημονευεται συνβουλευοντοιν* ...

u. s. w. in allen fünf Casus; dann folgt der Plural. Bei seinen zahlreichen Fehlern kann sich der jugendliche Schreiber besonders für seinen mißglückten dat. pl. *διδασκοντοις* mit seinen modernen Nachfahren trösten.

Die zweite Übung gibt eine Aufzählung aller Optativformen des Verbs *νικᾶν* in allen Tempora und Genera. Nach dem Präsens folgt sogleich das Perfektum, nicht unverständig; denn der *παρακείμενος χρόνος* bedeutet ja auch eine Gegenwart. Hier hat nun der grausame Lehrer dem Schüler nicht einmal die seltenen Formen der ersten Person des Duals erspart, zu denen sich heute auch wohl der begeistertste Grammatikus nicht versteigt, und so prangt vom *παθητικον* im *παρακειμενον* ein *νενικηκοιμεθον* (zur Strafe für den Lehrer ist der ganze opt. perf. pass. mit seinem *κ* mißglückt) und im *μελλων* ein *νικηθησοιμεθον*. Mich wundert nur, daß nicht auch noch ein opt. fut. III pass. mit drei Dualformen verlangt worden ist!

Weit inhaltreicher noch ist die zweite Tafel oder vielmehr ein aus acht Holztafeln oder -blättern zusammengesetztes Schulbuch, also ein Codex. Es gehörte einst einem Epaphroditos und stammt wohl ebenfalls aus dem III. Jahrh. (Schrittprobe a. a. O. Pl. VI; literarische Hand etwa so wie die des Herondaspapyrus). Auch hier zeigt sich, daß von dem Schüler nicht wenig verlangt wurde. Zunächst Casuslehre. Recht vernünftig (vgl. Ziebarth S. 107 unten) sind Verba zusammengestellt, die einen und denselben Casus oder zwei solche zugleich regieren; eine Unterabteilung ergibt sich nach der Bedeutung:

φιλω τουτον	*διδωμι τουτο τουτω*
αγαπω τουτον	*συγχωρω τουτο τουτω*
στεργω τουτον	*παραχωρω τουτο τουτω*
φευγω τουτον	*προξενω τουτο τουτω*
εκτρεπομαι τουτον	*χαριζομαι τουτο τουτω.*

Andererseits sind lehrreich gleichbedeutende Verba zusammengestellt, die verschiedene Casus regieren: *δεομαι τουτου, αντιβολω τουτον*. Gruppen von Wörtern wie *νοσω αρρωστω ασθενω νωθρευω* sollten warnen, einen Casus mit Intransitiven zu verbinden. Die Liste umfaßt 207 Verba. Aus eigenem Antrieb oder auf Anweisung hat Epaphroditos angemerkt, wo ein Fehler zu befürchten war:

πλουτω ου λεγεται πλουτουμαι
ευδοκιμω παθος ουκ εχει.

Auch zu *βουλομαι* wurde für nötig befunden:

ου λεγεται βουλω.

Wenn mit der Möglichkeit eines solchen Fehlers überhaupt gerechnet wurde, so war Epaphroditos trotz seines Namens kein Grieche? Dann hätten wir fremdsprachlichen Unterricht in der Fremdsprache vor uns — Reform!

Weiter wurde zu den einzelnen Buchstaben des Alphabets eine Bemerkung darüber verlangt, ob sie lang, kurz oder doppelzeitig, ob *tenuis*, *media*, *aspirata*, *liquida* oder *sibilans* seien; hier ist auffällig, daß

bei σ allein steht *ημαρτημενον*, entgegen der sonstigen Bezeichnung.

Syntaktische Fragen sind: Womit wird *οφρα, οπως, ινα, εαν* verbunden? Womit *αν* und *ειθε*? Es wird verlangt, das Partizip hinter das Verb zu setzen (*μετα την μετοχην το ρημα οιον ελθων απηγγειλα*), hinter das Verb aber den Infinitiv (*εαν ειπης το ρημα επενεγκον το απαρεμφατον οιον βουλομαι γραφαι*).

Ausführliche Kenntnis wurde in der Scheidung der einzelnen Wortarten gefordert, eine so ausführliche, daß wir mit unserer lateinischen Terminologie oft keinen adäquaten Ausdruck haben; also eine entschiedene 'Überbürdung' des Epaphroditos. Noch dazu geht nach unserem Gefühl die Sache recht durcheinander. Die Reihenfolge ist: *nomen proprium, pronomen interrogativum, indefinitum, patronymicum, κλητικον ονομα* (*οιον Νηλημος ιππος*), *hypocoristicon, comparativus, superlativus, adjectivum, appellativum* (*προσηγορικον ονομα*), Verwandtschaftsbezeichnungen (*πως προς τι εχον ονομα*), *positivus, παρωνυμον ο., παραγωγον ο., ετυμολογικον ο.* (diese drei unübersetzbar), *εθνικον ο., pronomen correlativum* (*ομοιωματικον ο.*), poetisches Wort (*πεποιημενον ο.*), *collectivum* (*περιληπτικον ο.*), *συνωνυμον ο.* (*οιον αιθουσα η στοα*), *ομωνυμον ο.* (*οιον Αιας ο Τελαμωνιος και Αιας Οιλεως*). Irrtümer sind auf der ganzen Tafel nicht selten; hier speziell begegnen als entschuldbar die Haplographie *καιας* für *και αιας* und, leicht erklärlich, *ετυμολογικν*; ganz falsch ist aber wohl, wenn zu *αοριστικον ονομα* gesetzt wird *οιον οσος ο ος οποσος οποιος*: denn *αοριστικον ο.* kann doch nur bedeuten *pr. indefinitum*?

Eine weitere Tabelle, bei der man sich wundert, zu den Namen der Casus Verbalformen gesetzt zu sehen, bezeichnet Kenyon als *a set of formulae for the use of various cases with verbes:*

ορθη — *ειπεν*
γενικη — *λογος απομνημονευεται ειποντος*
δοτικη — *εδοξεν ειπειν*
αιτιατικη — *φασιν ειπειν*
κλητικη — *συ ποτε ειπας.*

Das Interessanteste sind Fragen, die das Lernen der Vokabeln erleichtern oder gelernte Wörter repetieren sollen. So fragt der neusprachliche Reformer heute: *Qu'est-ce que le papetier nous vend? — du papier, des cahiers, des plumes, de l'encre, des crayons, du papier à lettres, des transparents.* Nun ist es bei dieser Methode schwer, Fragen zu stellen, auf die mit Abstrakten geantwortet werden soll. Gerade solche Fragen aber liegen in dem Buche des Epaphroditos vor:

τι το ηδυ εν βιω — *το ευθυμειν*
τι πειθον τον ανθρωπον — *λογος.*

Hier ist mehr komisch als geschickt folgender Vorläufer sexueller Aufklärung:

τι το ηδυ εν βιω ο χρη φευγειν — γυνη!

Sind die besprochenen Tafeln trotz ihrer Fehler Reinschriften, so fehlt es im British Museum auch nicht an einem Diarium mit *scribblings* grammatischen Inhalts und einer Zeichnung, *in which a lively imagination may discern a portrait of the schoolmaster.*

Wir sind Kenyon für die Publikation den lebhaftesten Dank schuldig.

Hans Lamer.







